

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA

GLEIDSON ACÁSSIO DOS REIS

**TRÊS ENSAIOS SOBRE VALORES PESSOAIS,
RELIGIÃO E EDUCAÇÃO**

UBERLÂNDIA
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA

**TRÊS ENSAIOS SOBRE VALORES PESSOAIS,
RELIGIÃO E EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Economia.

Área de Concentração: Desenvolvimento Econômico

Linha de Pesquisa: Economia Aplicada.

Aluno: Gleidson Acássio dos Reis

Orientador: Prof. Dr. Carlos César Santejo Saiani

Uberlândia-MG

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R375 Reis, Gleidson Acássio dos, 1982-
2022 Três ensaios sobre valores pessoais, religião e
educação [recurso eletrônico] / Gleidson Acássio dos
Reis. - 2022.

Orientador: Carlos Cesar Santejo Saiani.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Economia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.399>
Inclui bibliografia.

1. Economia. I. Saiani, Carlos Cesar Santejo, 1981-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Economia. III. Título.

CDU: 330

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Economia
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1J, Sala 218 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4315 - www.ppge.ie.ufu.br - ppge@ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Economia				
Defesa de:	Tese de Doutorado, Nº 80, PPGE				
Data:	25 de agosto de 2022	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:45
Matrícula do Discente:	11813ECO005				
Nome do Discente:	Gleidson Acássio dos Reis				
Título do Trabalho:	Três Ensaios sobre Valores Pessoais, Religião e Educação				
Área de concentração:	Desenvolvimento Econômico				
Linha de pesquisa:	Economia Aplicada				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Saneamento básico no Brasil: determinantes e efeitos de diferentes governanças da provisão				

Reuniu-se a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Economia, assim composta: Professores Doutores: Márcio Lopes Pimenta - UFU; Michele Polline Veríssimo - UFU; Ednando Batista Vieira - UEG; Mônica Yukie Kuwahara - UFABC; Carlos César Santejo Saiani - UFU orientador do candidato. Ressalta-se que em conformidade com deliberação do Colegiado do PPGE e manifestação do orientador, a participação dos membros da banca e do aluno ocorreu de forma totalmente remota via webconferência. O professor Ednando Batista Vieira participou desde a cidade de Itumbiara (GO). A professora Mônica Yukie Kuwahara participou desde a cidade de São Paulo (SP). Os demais membros da banca e o aluno participaram desde a cidade de Uberlândia (MG).

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Carlos César Santejo Saiani, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Cesar Santejo Saiani, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/08/2022, às 17:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michele Polline Verissimo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/08/2022, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Yukie Kuwahara, Usuário Externo**, em 26/08/2022, às 09:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Lopes Pimenta, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2022, às 10:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ednando Batista Vieira, Usuário Externo**, em 27/08/2022, às 08:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3857461** e o código CRC **37147651**.

RESUMO

A presente tese teve como objetivo geral analisar o efeito dos valores pessoais dos consumidores religiosos na educação. Realizado em quatro partes, em primeiro, foi feita uma revisão de literatura sobre a relação entre os valores pessoais, religião e educação. Na segunda parte foi realizada o Ensaio 1, com uma investigação sobre o papel dos valores pessoais, segundo as escalas de Rokeach e Schwartz, particularmente, valores relativos à religião na decisão de “consumir” um curso de ensino de nível superior de cursos das áreas de Economia e Administração, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. A hipótese a ser avaliada é que a religião, ao influenciar os valores pessoais, afetaria a escolha por cursar graduação na área de gestão e economia. A pesquisa foi realizada utilizando-se da *laddering* em instituições de ensino superior de Uberlândia. Os resultados apontam que os grupos religiosos possuem uma relação importante com o desejo de obter renda para cuidar da família, seguir o propósito de vida, por meio de uma formação alinhada com a vocação, convergindo para um valor final de tradição/espiritualidade, os atributos que permitem alcançar estes valores são principalmente uma instituição com a marca “federal”, baixo custo, boa localização. A terceira parte foi relativa ao Ensaio 2, que se propôs a analisar os impactos do efeito da religião como proxy dos valores pessoais, especificamente de como influenciam os gastos com educação e saúde, tendo por *contrafactual* os gastos com cigarros e bebidas alcólicas, produtos considerados nocivos à saúde. Utilizando uma análise de regressão quantílica, com os dados da POF 2008-2009, considerando algumas particularidades, os resultados apontam que, em geral, os grupos religiosos consomem todos os produtos, indo de encontro com os valores da literatura. No Ensaio 3, realizou-se uma pesquisa para investigar se alunos de escolas públicas com orientação religiosa, como proxy de valores, proporcionam desempenhos escolares estatisticamente distintos. O critério adotado para aferir isso foi o das proficiências em língua portuguesa e matemática, sendo realizadas regressões hierárquicas multinível, com informações dos alunos, familiares e escolas do SAEB de 2019, os resultados apontam para que a influência negativa da confessionalidade se faz mais presente na proficiência em Matemática e Língua Portuguesa nos 5º anos do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: *Laddering*; Comportamento do consumidor; Desempenho escolar; POF; SAEB; Valores pessoais; Religião; Multinível, Regressão quantílica

ABSTRACT

The present doctoral thesis had the general objective of analyzing the effect of religious consumers' personal values on education. Written in four parts, first, a literature review was carried out on the relationship between personal values, religion and education. In the second part, Essay 1 was carried out, with an investigation into the role of personal values, according to the Rokeach and Schwartz scales, particularly, values related to religion in the decision to "consume" a higher education courses, in the areas of Economics and Administration, in the city of Uberlândia, Minas Gerais. The hypothesis to be evaluated is that religion, by influencing personal values, would affect the choice to attend a degree in management and economics. The research was carried out using laddering in higher education institutions in Uberlândia. The results show that religious groups have an important relationship with the desire to earn income to take care of the family, follow the purpose of life, through training aligned with the vocation, converging on a final value of tradition/spirituality, the attributes that allow reaching these values are mainly an institution with the "federal" brand, low cost, good location. The third part was related to Essay 2, which aimed to analyze the impacts of the effect of religion as a proxy for personal values, specifically how they influence spending on education and health, having as counterfactual spending on tobacco and alcoholic beverages, products considered harmful to health. Using a quantile regression analysis, with data from the POF (2008-2009), considering some particularities, the results show that, in general, religious groups consume all products, in line with the values of the literature. In Essay 3, a survey was carried out to investigate whether students from public schools with religious orientation, as a proxy for values, provide statistically different school performance. The criterion adopted to assess this was proficiency in Portuguese and mathematics, with multilevel hierarchical regressions being carried out, with information from students, family members and schools from the SAEB (2019), the results indicate that the negative influence of confessionality is more present in Mathematics and Portuguese Language in the 5th year of high school.

KEY-WORDS: *Laddering*; Consumer behavior; School performance; POF; SAEB; Personal values; Religion; Multilevel, Quantile Regression.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama bidimensional da Escala SVS.....	24
Figura 2: Síntese do processo de escolha do consumidor segundo a Teoria MEC	26
Figura 3:.....	28
Figura 4: Mapa hierárquico de valor de consumidores de serviços educacionais da área de gestão/economia em Uberlândia.....	66
Figura 5: Mapa hierárquico de valor de consumidores de serviços educacionais de cursos da administração em Uberlândia	69
Figura 6: Mapa hierárquico de valor de consumidores de serviços educacionais da área de Economia em Uberlândia	72
Figura 7: Mapa hierárquico de valor de consumidores religiosos de serviços educacionais da área de gestão/economia em Uberlândia	74
Figura 8: Mapa hierárquico de valor de consumidores não religiosos de serviços educacionais da área de gestão/economia em Uberlândia	75
Figura 9 Mapa hierárquico de valor de consumidores de serviços educacionais cristãos da área de gestão/economia em Uberlândia	78
Figura 10: Mapa hierárquico de valor de consumidores religiosos “não cristãos” de serviços educacionais da área de gestão/economia em Uberlândia.....	79

'LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Renda da amostra	45
Tabela 2 - Religião da amostra	46
Tabela 3 - Matriz de Implicação	62
Tabela 4 - Resumo das relações percebidas nos MHV entre atributos e valores	80
Tabela 5– Amostra da POF (2008-2009): totais de UCs segundo as grandes regiões geográficas, capitais e interior	98
Tabela 6– Amostra da POF (2008-2009): totais de UCs segundo o sexo de seus chefes	98
Tabela 7– Amostra da POF (2008-2009): distribuição (%) das UCs segundo os anos de estudo de seus chefes e as regiões geográficas	99
Tabela 8– Amostra da POF (2008-2009): distribuição (%) das UCs segundo as cores/etnias de seus chefes e as regiões geográficas	100
Tabela 9– Amostra da POF (2008-2009): renda per capita média da UCs	100
Tabela 10– Amostra da POF (2008-2009): distribuição (%) das UCs segundo as religiões de seus chefes e as regiões geográficas	100
Tabela 11– Amostra da POF (2008-2009): renda per capita segundo possuir ou não uma religião	101
Tabela 12– Amostra da POF (2008-2009): gastos per capita com educação segundo as regiões geográfica	101
Tabela 13– Amostra da POF (2008-2009): gastos per capita com cultura segundo as regiões geográficas.....	102
Tabela 14– Amostra da POF (2008-2009): gastos per capita com fumo segundo as regiões geográficas.....	102
Tabela 15– Amostra da POF (2008-2009): gastos per capita com bebidas alcóolicas segundo as regiões geográficas.....	103
Tabela 16 – Amostra da POF (2008-2009): gastos per capita segundo possuir ou não uma religião	103
Tabela 17– Resultados das estimações: variável dependente gastos com educação per capita – modelo 1 (M1).....	106
Tabela 18– Resultados das estimações: variável dependente gastos com educação per capita – modelo 2 (M2).....	108
Tabela 19– Resultados das estimações: variável dependente gastos com cultura per capita – modelo 1 (M1).....	111
Tabela 20– Resultados das estimações: variável dependente gastos com cultura per capita – modelo 2 (M2).....	112
Tabela 21– Resultados das estimações: variável dependente gastos com bebidas alcóolicas per capita – modelo 1 (M1)	115
Tabela 22– Resultados das estimações: variável dependente gastos com bebidas alcóolicas per capita – modelo 2 (M2)	116
Tabela 23 – Resultados das estimações: variável dependente gastos com Fumo – modelo 1 (M1).....	119
Tabela 24 - (POF -2008/2009) Resultados das estimações: variável dependente gastos com Fumo – modelo 2 (M2).....	121
Tabela 25– Estudantes avaliados pelo SAEB em 2019, segundo os anos escolares e as grandes regiões.....	150

Tabela 26– Escolas confessionais respondentes do questionário do SAEB em 2019, segundo as regiões brasileiras.....	151
Tabela 27 – 5º ano do ensino fundamental: adequação na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019	151
Tabela 28– 5º ano do ensino fundamental: estatísticas descritivas das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019.....	151
Tabela 29– 9º ano do ensino fundamental: adequação na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019	152
Tabela 30– 9º ano do ensino fundamental: estatísticas descritivas das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019.....	153
Tabela 31– 3º/4º anos do ensino médio adequação na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019	155
Tabela 32– 3º/4º anos do ensino médio: estatísticas descritivas das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019.....	155
Tabela 33– Resultados das estimações: modelo nulo (M1)	159
Tabela 34– Resultados das estimações: Índices de Correlação Intraclasse (ICC) para o modelo nulo (M1).....	161
Tabela 35– Resultados das estimações: modelo com variáveis do nível do aluno/família (M2)	163
Tabela 36– Resultados das estimações: Índices de Correlação Intraclasse (ICC) para o M2	166
Tabela 37 - Resultados das estimações: modelo com variáveis dos níveis do aluno/família e da escola (M3).....	167
Tabela 38– Resultados das estimações: Índices de Correlação Intraclasse (ICC) para o M3	169
Tabela 39– Resultados das estimações: modelo com variáveis dos níveis do aluno/família e da escola e variáveis aleatórias (M4)	170
Tabela 40 - Resultados das estimações: Índices de Correlação Intraclasse (ICC) para o M4	173
Tabela 41– Resumo dos coeficientes estimados associados à dummy escola confessional, segundo os anos escolares, os modelos e as proficiências	173
Tabela 42– Deviances, segundo os anos escolares, os modelos e as proficiências.....	174
Tabela 43 – Pseudo R ² de McFadden, segundo os anos escolares, os modelos e as proficiências.....	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conceitos de valor: revisão bibliográfica (teórica)	21
Quadro 2: Os 10 tipos motivacionais (valores) da Escala SVS.....	22
Quadro 3: Resumo dos trabalhos empíricos revisados sobre valores, religião e educação.....	35
Quadro 4: Resumo dos sinônimos	48
Quadro 5: Relações entre os valores pessoais (universais e instrumentais) dos entrevistados	58
Quadro 6: Resumo dos trabalhos empíricos revisados sobre a POF e gastos com educação e cultura	88
Quadro 7: Variáveis dos modelos.....	94
Quadro 8: Resumo dos trabalhos empíricos revisados sobre desempenho educacional com dados do SAEB.....	139
Quadro 9: Variáveis dependentes e explicativa de interesse.....	147
Quadro 10: Variáveis explicativas de controle do nível do aluno/família	148
Quadro 11: Variáveis explicativas de controle do nível da escola	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – 5º ano do ensino fundamental: histograma das proficiências em Língua Portuguesa no SAEB 2019	152
Gráfico 2– 5º ano do ensino fundamental: histograma das proficiências em Matemática no SAEB de 2019	153
Gráfico 3– 9º ano do ensino fundamental: histograma das proficiências em Língua Portuguesa no SAEB de 2019	154
Gráfico 4– 9º ano do ensino fundamental: histograma das proficiências em Matemática no SAEB de 2019	155
Gráfico 5– 3/4º anos do ensino fundamental: histograma das proficiências em Língua Portuguesa no SAEB de 2019	156
Gráfico 6– 3/4º anos do ensino fundamental: histograma das proficiências em Matemática no SAEB de 2019	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Região do Grande ABC/SP (Santo André, São Bernardo e São Caetano)
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANOVA	Análise de Variância
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
ENDEF	Estudo Nacional da Despesa Familiar
FML	<i>Maximum-likelihood fitting function</i>
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GAM	<i>Generalized Additive Model</i>
IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
ICAR	Igreja Católica Apostólica Romana
ICC	Índice de correlação intraclasse
IDEB	Universidade Federal de Uberlândia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAD	<i>Least Absolute Deviation</i>
LBV	Legião da Boa Vontade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHV	Mapa hierárquico de valor
MQO	Método dos mínimos quadrados ordinários
NCS	Nível de capital social
NSE	Nível socioeconômico
PGR	Procuradoria-Geral da República
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
POF	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
RI	Regressão Interquantílica
RQ	Regressão Quantílica
RSV	Escala de valores de Rokeach
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Profissional
STF	Supremo Tribunal Federal
SVS	Escala de valores de Schwartz
Teoria MEC	Teoria Means-end Chain
UC	Unidade de Consumo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
REFERENCIAL TEÓRICO E EMPÍRICO.....	19
1.1 Valores pessoais e comportamento do consumidor	19
1.2 Valores pessoais, religião e educação: do referencial teórico às aplicações.....	29
ENSAIO 1 – uma aplicação da técnica <i>LADDERING PARA</i> o estudo dos VALORES PESSOAIS, RELIGIÃO E ENSINO SUPERIOR.....	39
3.1.1 Introdução.....	39
3.2 Metodologia	40
3.3 Resultados e discussão	44
3.3.1 Definições dos elementos obtidos na pesquisa e classificação dos valores	46
3.3.2 Matriz de implicação	59
3.3.3 Mapa Hierárquico de Valor	63
3.4 Considerações finais do capítulo	81
ENSAIO 2 - RELIGIÃO E GASTOS COM EDUCAÇÃO, CULTURA E PRODUTOS NOCIVOS À SAÚDE	84
4.1 Introdução	84
4.2 Revisão aplicada: determinantes dos gastos com educação e cultura	87
4.3 Procedimentos empíricos	91
4.4 Evidências e discussão	98
4.4.1 Análises descritivas	98
4.4.2 Resultados das estimações.....	104
4.5 Considerações finais	123
ENSAIO 3 – ESCOLA CONFSSIONAL E DESEMPENHO ESCOLAR	128
5.1 Introdução	128
5.2 Revisão Teórica	130
5.2.1 Ensino religioso e escolas confessionais	130
5.3 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....	134
5.3.1 SAEB: apresentação	134
5.3.2 SAEB: revisão empírica	137
5.4 Procedimentos metodológicos	144
5.5 Evidências e discussão	149
5.5.1 Análises descritivas	150
5.6 Resultados.....	157
5.6.1 Modelo nulo (M1): sem variáveis explicativas	157
5.6.2 Modelo com as variáveis explicativas do nível dos alunos/famílias (M2).....	161

5.6.3	Modelo com as variáveis explicativas dos dois níveis (M3).....	166
5.6.4	Modelo com as variáveis explicativas dos dois níveis e variáveis aleatórias (M4) 169	
5.7	Considerações finais	175
CONCLUSÕES GERAIS		178
REFERÊNCIAS		182
APÊNDICE		200
ANEXO.....		202

INTRODUÇÃO

O investimento público em educação é importante porque permite a implementação de políticas e pode melhorar a qualidade da educação. Os recursos aplicados na educação pública são fundamentais no debate público sobre os recursos financeiros destinados à educação.

Diversos atores dentro deste debate, argumentam que mais recursos precisam ser aplicados com base na suposição de que o aumento dos investimentos em recursos públicos melhoraria a qualidade dos professores e a qualidade da escola. A correlação entre mais recursos de educação pública e melhor desempenho dos alunos tem sido estudada muitas vezes. Muitos são os estudos voltados para esse tema, principalmente no âmbito da Economia da Educação, e sua relação com os gastos públicos em educação e diferentes resultados que mostram o desempenho dos alunos (RODRIGUES; RIOS-NETO; PINTO, 2011; AMANCIO-VIEIRA; BORINELLI; NEGREIROS, 2015; COSTA, 2021).

O conhecimento dos principais fatores que afetam o desempenho escolar ajuda gestores e professores a orientar suas ações de forma mais objetiva e segura, melhorando a aprendizagem dos alunos e reduzindo as diferenças entre eles. De acordo com Barbeta, Andrade e Tavares, (2018), muitos determinantes não dependem de professores ou gestores, como o nível socioeconômico da família, mas outros estão relacionados à gestão e ações da sala de aula.

Garcia (2021) aponta que escolas estaduais possuem desempenho acadêmico inferior frente as escolas federais e particulares. Em comparação as escolas particulares possuem desempenho próximo ao federal. Dentro do efeito “escola”, a formação docente foi o que mais impactou o desempenho dos estudantes.

O desempenho acadêmico dos discentes no ensino superior é afetado pela sua educação prévia, sendo que a transição destes alunos para a graduação sofre impactos oriundos da formação auferida na educação básica, especialmente no Ensino Médio, sendo que este fator tem maior impacto no desempenho acadêmico durante os dois semestres iniciais nos cursos universitários. (FAGUNDES; LUCE; RODRIGUEZ ESPINAR, 2014).

Portanto ter a preferência dos alunos com maior nível educacional prévio impacta o desempenho das instituições superiores que estes estudantes ingressam. Em instituições públicas federais, De Souza (2021) aponta que a imagem e marca da instituição, a comunicação e qualidade do serviço prestado associado a esta marca são importantes para a escolha dos candidatos, além de ter impacto na retenção do aluno.

Martins e Teixeira (2021) apontam a influência de arranjos familiares monoparentais no baixo desempenho acadêmico dos estudantes, frente aos arranjos biparentais.

O desempenho acadêmico, conforme Gouveia et. Al (2010), também pode ser explicado pela perspectiva das crenças dos alunos e como estas crenças afetam seu comportamento, decisões e desempenho. Os valores formam a base para as metas individuais dos estudantes, e os mesmos ajustam-se para atingir o padrão de comportamento esperado. Isto impacta seja fazendo as tarefas de forma correta, evitando erros, ou procurar melhores desempenhos nas notas.

Pesquisas com este tipo de abordagem aponta a existência da correlação direta entre desempenho acadêmico e os valores pessoais, expressos em “metas de realização” (ELLIOT; MCGREGOR, 2001).

O efeito da formação da identidade dos alunos, especialmente a autoestima, tem impacto nos desempenhos acadêmicos dos alunos. A percepção dos estudantes de pertencimento aos grupos dos “bons” ou “maus” alunos, é responsável pela alteração no padrão de desempenho. Os alunos que se identificam como “maus” acabam desenvolvendo uma cultura oposta à cultura escolar. Este fenômeno se deve a incapacidade em agrupar-se com determinados grupos. Então os grupos que possuem determinados conjuntos de valores, tem impacto no desempenho dos estudantes. (SENOS, 1997).

As crenças sobre o modo de como pessoa deve agir e qual é a melhor objetivo final de existência, reporta para a perspectiva dos valores pessoais. Estes valores afetam as decisões de consumo e sua relação com os produtos. Hill (1995) aponta que os valores pessoais, inclusive são responsáveis por criar expectativas distorcidas no curso buscado, por isso, os valores tem papel fundamental para os gestores das instituições de ensino superior ao coletarem informações sobre estas expectativas dos alunos, não somente durante seu tempo na universidade, mas contudo, antes do início, para que seja possível gerenciar as expectativas dos alunos, desde a matrícula até a formatura, para alinhá-los o mais próximo possível com o que pode ser entregue em termos de qualidade de serviço.

Dentro deste desafio, os gestores das instituições de ensino e os responsáveis pela formatação das políticas educacionais poderiam ter um melhor resultado de suas ações, investimentos e estratégias, se conhecessem melhor os seus consumidores atuais e os potenciais. Adequando o formato do curso, metodologia de ensinios e outros aspectos (HILL, 1995; SANDER et al., 2000; VOSS; GRUBER; SZMIGIN, 2007).

Os valores pessoais atuam na motivação dos alunos, conforme Telford e Masson (2005), atuando na percepção da qualidade do serviço educacional recebido. A equalização das expectativas proveniente dos valores pessoais e os serviços ofertados podem impactar

positivamente (LENGNICK-HALL; KELLER, 2000; CLAYCOMB; LENGNICK-HALL; INKS, 2001).

Esta tese de Doutorado busca contribuir para o debate sobre o comportamento do consumidor, especificamente relacionando os valores pessoais, a religião e as decisões educacionais. Assim, o **problema investigativo** de todo o trabalho é: a religião e os valores pessoais afetam a relação do comportamento do consumidor de serviços educacionais? Assim, a **tese** norteadora é a de que a religião influencia os valores pessoais e, conseqüentemente, as escolhas educacionais e o desempenho. O trabalho é dividido em três ensaios, detalhados mais adiante na presente tese. Nos ensaios são utilizadas técnicas tradicionalmente usadas na Administração, *Marketing*, Engenharia da Produção e Economia (*laddering* e estimções econométricas).

As **justificativas** para os ensaios a serem realizados são diversas. Primeiramente, pode-se apontar o fato de explorar uma lacuna existente na literatura sobre os fatores que influenciam o processo decisório do consumidor de serviços educacionais. Mais especificamente, os ensaios a serem realizados se alinham aos trabalhos que se debruçam em aspectos relativos à questão da percepção do valor pessoal, relacionada aos atributos e às conseqüências para o consumidor de serviços educacionais (HILL, 1995; SANDER et al., 2000; TELFORD; MASSON, 2005; VOSS et al., 2007; PAULA et al., 2018). Ademais, vale ressaltar a importância econômica do setor da educação, tanto no tamanho do mercado privado, como na importância para as políticas públicas, considerando seus efeitos na produtividade, competitividade econômica e geração de produto e renda (GYLFASON, 2001; AGHION et al., 2009; BENOS, ZOTOU, 2014).

Somado a isto, é relevante o entendimento mais amplo sobre a importância dos valores, que se torna imprescindível quando se analisa não apenas a concorrência direta, mas sim a concorrência indireta, mais abrangente. Nesse sentido, segundo Kotler e Keller (2012), não é pertinente considerar apenas empresas de um mesmo setor, mas também concorrentes que competem pela mesma raiz de necessidade. Portanto, por exemplo, de modo semelhante a uma lapiseira e a um aplicativo de edição de texto, que provêm solução para a necessidade de escrita, os serviços educacionais disputam com diversas escolhas pessoais, que influenciam a permanência, evasão e dedicação acadêmica, assim como a possibilidade de satisfazer necessidades de aumento futuro da renda, de construção de relações sociais, de elevação da autoestima e de *status*, entre outros. Assim, os serviços educacionais têm como concorrentes distintos setores na satisfação dos valores.

O significado das características dos produtos educacionais ganha forma através dos seus atributos e as consequências que eles produzem, visando ir de encontro aos valores pessoais, ou seja, as crenças mais profundas de como devem ser em suas vidas. Particularmente nos serviços educacionais, o horizonte de avaliação dos produtos e a forma com que valorizam o desempenho pessoal, são influenciados pelos valores em uma perspectiva de longo prazo, já que os resultados de estudar só acontecem no decorrer do tempo. (VELUDO DE OLIVEIRA; IKEDA, 2006)

Portanto, de acordo com Veludo de Oliveira e Ikeda (2006), compreender as relações entre as características do produto “educação” e os valores pessoais são importantes para a oferta de cursos, comunicação com os consumidores/alunos e criar programas educacionais em um formato que aumente o valor percebido, e o apelo, para o público alvo.

Neste sentido, a tese proposta constitui uma contribuição para o debate destas abordagens. Em termos contribuição científica, os estudos se justificam como um aporte à teoria econômica do comportamento do consumidor, especificamente em decisões de consumo educacionais. Em termos práticos, as evidências dos estudos podem auxiliar os tomadores de decisões coletivas, públicos ou privados, no entendimento de como as instituições de educação, no processo de promoção de valor e de retorno em benefícios aos seus estudantes e familiares, poderiam dinamizar seus resultados e motivar os estudantes. No decorrer desta tese, a importância da pesquisa é ressaltada. Na segunda seção, consta o referencial teórico e empírico sobre valores pessoais, religião e educação. Nas seções três a cinco, detalhamentos sobre, respectivamente, os *ensaios I a III* que compõem a Tese. Já na sexta seção, a conclusão geral respectiva a Tese.

REFERENCIAL TEÓRICO E EMPÍRICO

1.1 Valores pessoais e comportamento do consumidor

Para apreender o processo cognitivo na tomada de decisões individuais, em especial nas escolhas dos consumidores, pode-se argumentar que os aspectos racionais, que estão na base da Economia Neoclássica, também abarcam aspectos subjetivos. Contudo, há visões críticas a tal argumento. Por exemplo, Herbert A. Simon, ganhador o Nobel de Economia de 1978, é um marco ainda fundamental para o conhecimento no campo de avaliação e tomada de decisão.

Simon (1957) se opôs às visões racionalistas defendendo que, nas decisões das pessoas, existe um hiato entre o que é efetuado e o ideal racional, sendo tal hiato decorrente de causas psicológicas, principalmente da limitação cognitiva para a resolução de problemas complexos muito aquém ao ideal dos padrões comportamentais racionais e objetivos. Além disso, o autor advoga que a premissa da racionalidade na decisão de consumo é condicionada à obediência de um conjunto de axiomas. Porém, na prática, é possível observar comportamentos contrários, por exemplo, ao axioma da invariância – segundo o qual é pressuposto que a escolha deve ser a mesma independentemente do modo que as opções são apresentadas (SERPA; AVILA, 2004).

Porém, existe a possibilidade das decisões dos indivíduos se alterarem pela manipulação da apresentação das alternativas (efeito *framing*). Assim, segundo Kahneman e Tversky (1979), o processo de decisão individual pode ser separado em duas partes. Inicialmente, estão a edição e a organização de tal processo, construindo e estruturando cognitivamente as possibilidades, buscando maximizar a facilidade da decisão e atribuindo às alternativas ponderações de acordo com a importância. Já, na segunda parte, estão a avaliação das alternativas e a escolha definitiva.

A primeira parte do processo decisório também é abordada por Gutman (1982), com foco no consumidor. O autor assevera que há vários produtos que podem levar a variados benefícios, distintos entre as pessoas. Logo, para evitar que o indivíduo se desgaste muito com a tomada de decisão, pode-se agrupar e categorizar as alternativas de consumo do modo mais confortável. Esta categorização é associada aos atributos (características) dos produtos que são valorizadas ou não. Portanto, a decisão pela categoria de produto é feita levando em conta seus atributos, que são escolhidos com foco nos valores, os quais determinam os pesos das alternativas.

Assim, os pesos não são considerados de forma estritamente objetiva e racional e são os pontos de referências para as escolhas dos indivíduos. Para Kahneman e Tversky (1979), estas premissas são consonantes à Teoria das Perspectivas e podem corresponder, em algum grau, ao conceito de utilidade da Microeconomia Neoclássica – uma medida de satisfação individual

(subjativa e auto interessada) relacionada a cada consequência recebida pelas decisões tomadas. Dessa forma, o processo de decisão seria intrinsecamente associado a valores subjetivos.

Considerando a relevância da subjetividade nos fatores que afetam o comportamento do consumidor, a abordagem dos valores pessoais (*costume values*) é uma das perspectivas para estudar tal comportamento. Tais valores, que devem ser estáveis, duráveis, pessoais e em menor número que as atitudes, são crenças pessoais que afetam a percepção dos indivíduos (e até mesmo de grupos) e, conseqüentemente, influenciam suas ações em várias situações, inclusive as de maior interesse da Economia, como as decisões de compra.

O estudo da aquisição de produtos por meio de troca econômica restringe o comportamento do consumidor de outras disciplinas, uma vez que esta troca diferencia o marketing (do qual o comportamento do consumidor é uma subdisciplina) de outros campos acadêmicos nos quais a troca econômica não é uma prioridade intelectual, tal como, educação, geografia, religião, ciência política, serviço social (MACINNIS; FOLKES, 2010).

Desta forma, de acordo com Macinnis e Folkes (2010), o estudo da aquisição por meio de troca econômica também é central, uma vez que os consumidores exercem poder em um mercado econômico e moldam o marketing e outras instituições por suas escolhas econômicas individuais e coletivas.

O comportamento do consumidor hoje é conceituado como mais do que aquisição por meio de troca econômica (tal como o comportamento de compra), pois inclui consumo e descarte de produtos. Comportamentos de consumo e descarte ligam o comportamento do consumidor à instituição de comercialização e as demais instituições que a circundam (MACINNIS; FOLKES, 2010)

Assim, são concebidos como atitudes aceitáveis com aplicações pessoais e coletivas e, ainda, noções relevantes para prever e compreender o comportamento dos consumidores (ROKEACH, 1973, 1981; GUTMAN, 1982; MINIARD; ENGEL; BLACKWELL, 2000; NIQUE; ESPINOZA; SILVA., 2002; PIMENTA, 2008).

Levando em conta os aspectos supracitados, pode-se apontar que a decisão de consumo não é feita apenas segundo valores racionais, pois o processo decisório é envolvido por valores subjetivos (pessoais) que afetam as análises das alternativas (KAHNEMAN; TVERSKY, 1979) – no caso do consumo, as opções de produtos disponíveis para a escolha. Conforme ilustrado no Quadro 1, alguns conceitos de valores estão relacionados com as formas de classificação dos produtos e seus atributos, associando os benefícios aos objetivos que se anseia receber de um dado produto e a um custo exigido para os adquirir (MACEDO; SOUZA; FONTES, 2008).

Para aprofundar a discussão sobre os valores pessoais, alguns apontamentos adicionais são de suma importância. Primeiro, que a construção dos valores tem como origem a cultura local, a sociedade e a experiência de vida (ROKEACH, 1981). Segundo Gutman (1982), os fatores psicológicos e sociais são as origens motivacionais de todo comportamento de compra, guiando e direcionando a decisão dos agentes. Ademais, os valores são crenças aprendidas e não de origem especificamente genética. A aprendizagem acontece espontaneamente segundo o conjunto cultural em que o agente convive. Assim, os valores são fenômenos particularmente culturais, sejam eles manifestados em grupos ou de modo singular (LEÃO; MELLO, 2001).

Além disso, a definição dos valores pessoais deve obedecer, segundo Rokeach (1973), cinco premissas: i) valores são relativamente poucos; ii) todos os indivíduos em todos os lugares compartilham dos mesmos valores, variando a hierarquização; iii) valores são estruturados em sistemas¹; iv) a origem dos valores podem ser rastreados na personalidade, cultura, instituições e sociedade; e v) as decorrências dos valores pessoais podem se mostrar praticamente em todos os fenômenos humanos relevantes para investigação e compreensão, como o consumo.

Quadro 1: Conceitos de valor: revisão bibliográfica (teórica)

Autores	Conceitos de valor
Zeithaml (1988)	<i>Valor percebido</i> é a avaliação geral feita pelo consumidor sobre a utilidade de um produto fundamentado em percepções do que se recebe e do que custa.
Gale (1996)	<i>Valor ao cliente</i> é a qualidade entendida pelo mercado, ponderada pelo preço relativo de seu produto.
Woodruff (1997)	Valor compreendido como o “vínculo emocional” situado entre um consumidor e um fornecedor após o consumidor ter utilizado o produto produzido julgar o resultado como um valor agregado.
Holbrook (1999)	<i>Valor para o consumidor</i> é uma experiência, de modo relativo e interativo, condizente com o julgamento de algum objeto por um indivíduo.
Churchill e Peter (2000)	<i>Valor para o cliente</i> é a razão entre as percepções do consumidor sobre os benefícios em relação aos custos da compra e de uso de produtos.
Kotler (2000)	<i>Valor ao cliente</i> é a razão entre o valor total e o custo total para o cliente. O valor total é a soma dos benefícios que os consumidores esperam de um produto. O custo total é a soma dos custos que os consumidores necessitam arcar para avaliar, obter, utilizar e descartar um produto.
Perreault Júnior e McCarthy (2002).	Valor é a diferença entre os benefícios que um consumidor percebe na oferta de um produto e os custos de adquiri-lo. Quanto maior a margem de diferença entre os benefícios sobre os custos, maior será, provavelmente o nível de satisfação do consumidor.

Fonte: Adaptado de Veludo de Oliveira e Ikeda (2005, p. 5-6).

Outro aspecto a ser destacado, conforme Gutman (1982) é que a decisão do consumidor começa quando o mesmo percebe uma “necessidade” ou que falta algo para atingir um estado

¹ Os sistemas de valor são definidos como uma construção estável de crenças relativas a estados-finais e modos de comportamento, individualmente ou coletivamente preferíveis, tendo grande durabilidade (ROKEACH, 1973).

final prazeroso, que é fundamentado por suas convicções pessoais. Em outros termos, é a procura pela concretização de um valor terminal a ser atingido. Assim, pode ser considerada a existência de dois tipos de valores: instrumentais e terminais. Os primeiros são crenças estáveis no longo prazo construídas para guiar as pessoas a opções de conduta preferíveis. Os valores instrumentais são escolhidos para alcançarem os valores terminais (ou finais). Estes valores também são crenças estáveis no longo prazo, mas que apontam a um estado final de existência desejado pela pessoa ou por um grupo. É comum que haja valores conflitantes nas pessoas e até dentro de um grupo, sendo uma possível solução para o conflito a hierarquização dos valores (ROKEACH, 1981).

Nessa linha, defende-se que os valores são passíveis de estruturação em escalas. A escala de Rokeach (RSV), por exemplo, é composta por duas seções. A primeira refere-se aos valores instrumentais, relativos à crença que as pessoas têm de que seguir um padrão de comportamento (ambição, honestidade e autocontrole, por exemplo) é melhor para alcançar os valores terminais do que outro padrão. A outra seção representa os valores terminais, sendo associada ao desejo de alcançar estados finais de existência – por exemplo: vida confortável, realização, igualdade, segurança, liberdade, felicidade, harmonia interior, amor maduro, prazer, salvação, respeito próprio, reconhecimento social, amizade e sabedoria (ROKEACH, 1981; SCHWARTZ, 1992).

Uma proposta de estruturação em escalas, alternativa à RSV, é a Escala de Valores de Schwartz (SVS), de Schwartz (1996). Esta foi desenvolvida a partir de uma pesquisa realizada em todos os continentes que identificou dez tipos motivacionais de valores universais passíveis de replicação em qualquer localidade. Os dez tipos motivacionais são apontados no Quadro 2.

Quadro 2: Os 10 tipos motivacionais (valores) da Escala SVS

Tipos Motivacionais	Valores Pessoais
1. Poder	<i>Status</i> social, prestígio, controle e domínio de pessoas e recursos.
2. Estimulação	Excitamento, novidade e desafios na vida.
3. Benevolência	Desenvolvimento ou ativa proteção do “bem-estar” de outros, no qual se tem contato.
4. Conformidade	Restrição de ações e impulsos como prejudicar os outros e violar as sanções e normas.
5. Hedonismo	Prazer, sensação de gratificação emocional.
6. Realização	Sucesso pessoal por meio de competência demonstrada.
7. Universalismo	Apreciação, entendimento, aceitação e proteção para o bem-estar das pessoas e natureza.
8. Tradição	Respeito, comprometimento e aceitação das ideias e tradições, da cultura ou religião que se tem.
9. Autodireção	Independência por meio da criação, ações, escolhas e exploração.
10. Segurança	Tranquilidade, seguro, estabilidade da sociedade, de grupos com os quais se identificam, relacionamentos e de si mesmo.

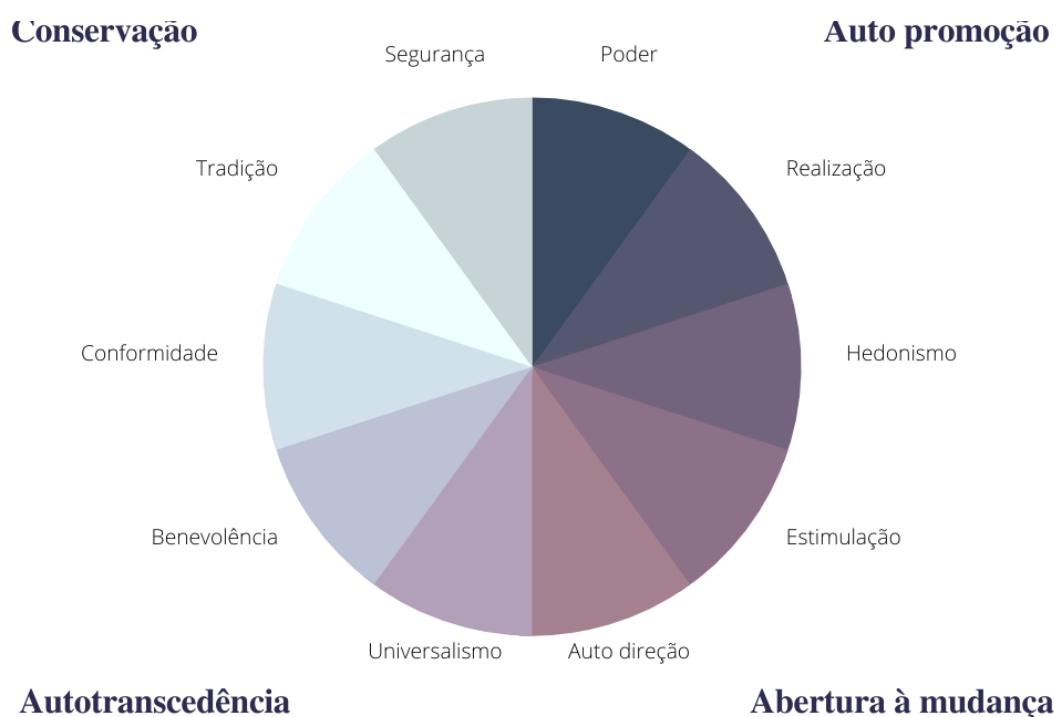
Fonte: Schwartz (1996).

Os valores pessoais, segundo Schwartz (1996), têm qualidades contrárias que dificultam para os indivíduos atribuírem importância equivalente para dois valores antagônicos, como é ilustrado na Figura 1. Valores atribuídos à abertura à mudança (hedonismo e estimulação, por exemplo) são conflitantes aos associados ao conservadorismo, como: tradição e conformidade.

Por fim, vale apontar que intrínsecos aos aspectos supracitados, estão os papéis do acesso e da interpretação de informações e das expectativas, todos eles influenciados pela educação, valores e, assim, religião. Para fundamentar este argumento, é interessante apontar que, segundo Kotler e Keller (2012), atributos são os elementos que representam os produtos, sendo avaliados pelos consumidores nas decisões de compra. Estes elementos são ressaltados, por exemplo, em anúncios, que são um recurso de revelação de atributos que auxilia na escolha por um produto ou marca. Dessa forma, os atributos são os principais estímulos para o consumidor decidir, mas também são levados em conta os valores, crenças e experiências (MINIARD; ENGEL.; BLACKWELL, 2000).

Ainda segundo Kotler e Keller (2012), para que as compras se efetuem, os consumidores, em condições normais, avaliam comparativamente atributos, produtos e marcas. Esta avaliação é feita, segundo Olson e Jacoby (1972), com base em “pistas” associadas aos produtos. Estas são identificadas, avaliadas e processadas para se chegar à decisão. Assim, as “pistas” são compreendidas como os vários atributos passíveis de captação pela mente do consumidor que afetam, positiva ou negativamente, a decisão de compra (julgamento) de um produto e marca. Portanto, defende-se que as informações sobre os produtos que são acessíveis aos consumidores influenciam as respostas (atitudes e comportamentos) dos mesmos (MINIARD; ENGEL.; BLACKWELL, 2000).

Figura 1: Diagrama bidimensional da Escala SVS



Fonte: Schwartz (1996). Elaborado pelo autor.

Ademais, advoga-se que as pistas podem ser intrínsecas ou extrínsecas aos produtos. As intrínsecas são as passíveis de modificação e manipulação sem alterar os atributos “núcleo” dos produtos, como o sabor e os ingredientes de um alimento ou o tipo de certificação que um curso de pós-graduação confere. As extrínsecas são relacionadas ao produto, mas não aos atributos “núcleo”; assim, podem ser alteradas sem o produto se modificar (OLSON; JACOBY, 1972).

Complementando este debate, é interessante discutir questões relativas às funções motivacionais e à Teoria da Cadeia de Meios e Fins. Em relação à primeira, deve-se apontar que os valores, instrumentais ou terminais, possuem fortes aspectos motivacionais. Os valores instrumentais em função das formas idealizadas de comportamento, atuando como instrumentos para alcançar os objetivos de estados finais almejados. Os valores terminais são metas finais que os indivíduos almejam de galgar em suas vidas; i.e., são estados finais preferíveis de existência. Estes valores têm um componente biologicamente intrínseco e urgente, por serem objetivos imediatos e mais elevados hierarquicamente do que os outros. Outro argumento para os valores serem interpretados como motivadores é a possibilidade de serem os instrumentos que as pessoas adotam para sustentar um senso de realização e autoestima (ROKEACH, 1973).

Nessa linha, para Schwartz e Bilsky (1990), um dos aspectos mais atraentes da discussão é o estabelecimento de domínios motivacionais dos valores. Defendem três domínios. Um deles é derivado da motivação do organismo e dos grupos de se defenderem contra ameaças externas à sobrevivência, limitando-se a comportamentos pessoais em proveito do grupo (conformidade restritiva). Outro domínio é relativo aos motivos sociais (interação) e o último às necessidades básicas (organismo).

Nessa linha, de acordo com Schwartz (1992), os valores poderiam ser agrupados em quatro dimensões distintas: a) abertura à mudança; b) autoaprimoramento; c) auto-transcendência; e d) conservadorismo. Estas dimensões correspondem a conjuntos de valores que são próximos e complementares. Já as dimensões podem apresentar oposição entre elas, como no caso da dimensão “conservação” em contraste à dimensão “abertura à mudança”. Outro exemplo é a dimensão “autotranscendência” como contrária à da autopromoção.

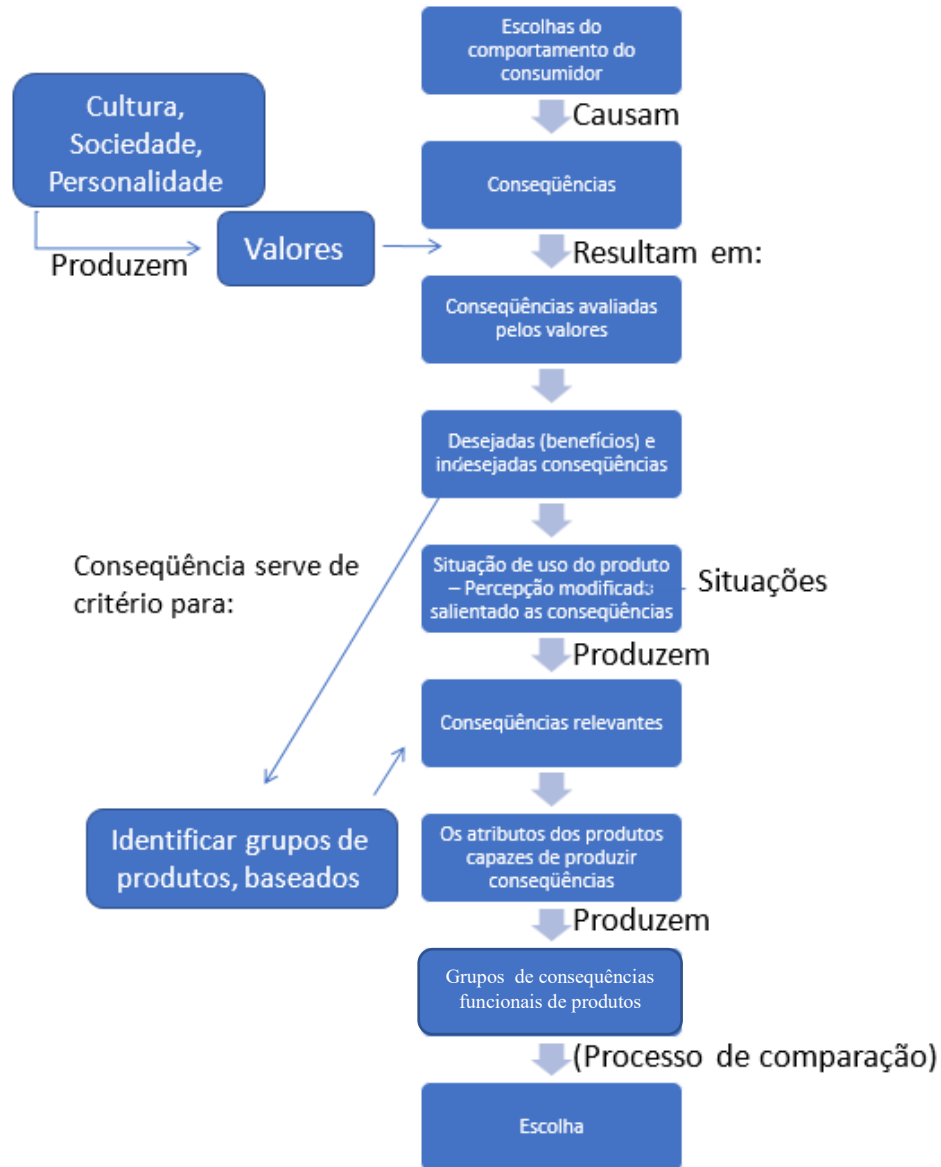
Assim, os domínios motivacionais seriam a etiologia (causa) de como os valores pessoais surgem nas mais diversas culturas. Portanto, os significados dos valores pessoais e suas necessidades para os indivíduos estão conectadas com os seus domínios motivacionais.

Entre as várias tentativas de desenvolvimento de um arcabouço teórico para fundamentar a conexão entre valores pessoais e comportamento do consumidor, está a Teoria de Cadeia de Meios e Fins – em inglês, *Means-End Chain* (MEC). O processo de escolha do consumidor pela MEC é sintetizado na Figura 2. Primeiramente, vale apontar que, para a teoria, os objetos, produtos e atividades são os meios para os agentes conseguirem alcançar seus propósitos de estados-finais preferíveis de existência (como a realização, a felicidade e a segurança). Além disso, a teoria assume os seguintes pressupostos centrais para as decisões de compra, ou seja, para o comportamento dos consumidores: i) os valores como os estados-finais desejáveis de existência, servindo como uma regra que dirige o comportamento; e ii) indivíduos enfrentando uma competição de diversos produtos para satisfazerem seus valores e, por isso, diminuem as alternativas de escolhas em grupos de produtos para facilitar as decisões (GUTMAN, 1982).

Premissas de caráter mais generalistas também são importantes para a MEC. Uma é a de que as atitudes dos agentes têm consequências (resultados), que não são semelhantes para todos mesmo se decorrerem de atitudes iguais. De acordo com Gutman (1982), as consequências são compreendidas como resultantes de atitudes norteadas por comportamento: i) fisiológico (sede, fome, calor, frio e dor, entre outros); ii) psicológico (tristeza, felicidade, autoestima e alegria, por exemplo); ou iii) de caráter sociológico (como, *status* e pertencimento). Tais consequências

são diretas (oriundas de produtos diretamente consumidos) ou indiretas (provenientes da reação de outros indivíduos em relação a um comportamento de consumo de um indivíduo).

Figura 2: Síntese do processo de escolha do consumidor segundo a Teoria MEC



Fonte: Gutman (1982). Elaborado pelo autor.

Além disso, outra premissa é a de que o agente aprende com os resultados específicos das experiências derivadas de suas ações. Assim, os consumidores aprendem quais produtos têm atributos que trazem benefícios (conseqüências desejadas) e, ao longo do tempo, a diferença entre quais produtos desejam ou não consumir e em quais situações devem adquirir dados produtos. Defende-se, ainda, que os produtos com atributos com conseqüências mais desejadas

sejam priorizados. Portanto, a importância das consequências deriva dos valores pessoais, podendo se alterar devido à situação da ocasião específica que induz a análise de consumo. A MEC admite, assim, a focalização da análise nas pretensões básicas que o consumidor tem na vida, mas sem esquecer os possíveis desejos deste em situações particulares (GUTMAN, 1982).

Além disso, assume-se que cada um dos tipos de valor, instrumental ou terminal, tem consequências distintas na decisão do consumidor e, no geral, atuam complementarmente. Os valores instrumentais são responsáveis pela escolha da categoria de produto (imóveis e cursos superiores, por exemplo). Já os valores terminais são os que direcionam a opção pela marca e atributos físicos de um produto de uma classe escolhida (REYNOLDS; GUTMAN, 1988).

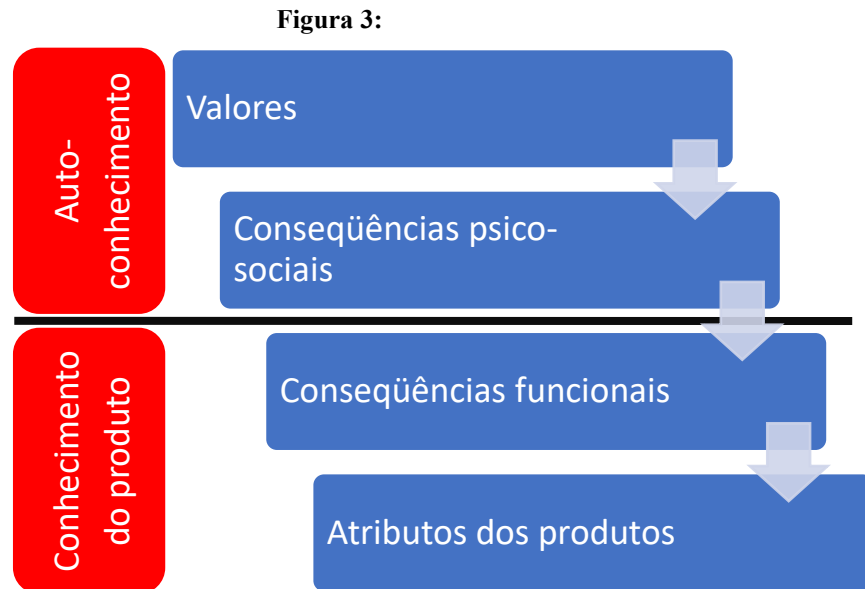
Um aspecto supracitado que merece mais detalhes é a categoria de produto. De acordo com Gutman (1982), os consumidores se aproveitam de diversos fatores para organizarem seus pensamentos nas decisões de compra e, assim, escolhem o produto na situação mais adequada para alcançar as consequências desejadas. Para isso, categorizam os produtos em um processo que acontece com objetivo de alcançar os valores terminais. A categorização aponta a trajetória na qual os consumidores segmentam em grupos seus ambientes distintos, trazendo significados e construindo equivalências entre estímulos não-idênticos para que os organismos vivam da melhor maneira.

As inclusões dos produtos nas categorias se dão nos níveis mais altos da cadeia da MEC, nos valores, utilizando o grau de similaridade entre os produtos para os alocar ou não em uma mesma categoria ou em diferentes. Este procedimento é denominado como “processo de inclusividade”. Categorias muito amplas são consideradas como de “baixa inclusividade” e categorias mais restritas, com produtos muito similares, são chamadas de “alta inclusividade”.

O processo de alocação dos produtos em categorias é construído cognitivamente e não tecnicamente, sendo relevante uma vez que é por meio das categorias que são determinados, guiados pelos valores, os atributos dos produtos que são interessantes ao consumidor. Assim, em cada categoria, alguns atributos são priorizados e outros desprezados. Em tal processo, os consumidores classificam os produtos em categorias funcionais. Por exemplo, consumidores podem categorizar um conjunto de produtos e os denominar como: “me economiza tempo” e “melhora minha autoestima”. Consequentemente, a forma que o agrupamento dos produtos é construído visa otimizar os benefícios desejados para a satisfação do valor (GUTMAN, 1982).

Portanto, os valores como estados finais de existência guiam as decisões dos indivíduos. As consequências de suas escolhas, que podem levar aos valores, são aprendidas por meio de suas experiências passadas. Isto acontece, embora as pessoas nem sempre tenham consciência

de qual valor está guiando dado comportamento – os valores terminais podem não estar no primeiro plano de suas consciências. Como é ilustrado na Figura 3, as consequências desejadas são captadas pelos sentidos dos consumidores por meio dos atributos dos produtos. Assim, tais consequências pertencem ao produto e fornecem os benefícios desejados (GUTMAN, 1982).



Fonte: Zanoli e Naspetti (2002). Elaborado pelo autor.

Por último, diante de todos os aspectos discutidos, justifica-se o destaque dado à Teoria da MEC. Esta teoria possibilita uma conexão entre os atributos dos produtos, percebidos pelos consumidores, e os valores pessoais que influenciam as decisões dos agentes, dentre as quais, a compra dos produtos (comportamento do consumidor). Assim, provê um arcabouço teórico de como os produtos, que são sensorialmente percebidos pelos consumidores por meio dos seus atributos, podem ser relacionados aos valores pessoais, considerando tais valores como crenças estáveis e de longo prazo que direcionam a vida dos agentes de modo mais abrangente do que simplesmente o apelo dos atributos dos produtos, pressupondo que os agentes consideram estes atributos um meio para alcançarem consequências que atendam seus valores pessoais.

Os atributos e consequências podem ser subdivididos, para uma melhor compreensão e aprofundamento das relações, de acordo com Peter e Olson (1999). Neste sentido os atributos podem ser segmentados em concretos e abstratos. Os concretos são aqueles que são observáveis empiricamente, como o tamanho, a distância e a cor. Por outro lado, os abstratos são aqueles de características mais intangíveis, como: identificação, prestígio, qualidade. As consequências também podem ser divididas em funcionais e psico-sociais. As funcionais são consequências

tangíveis e verificáveis dos atributos, tais como: obter mais tempo, conseguir um emprego, trabalhar a distância e concluir um curso. Já as psico-sociais são aquelas que o atributo proporciona dentro do aspecto social ou psicológico. Pode ser citado como consequência psico-social ter status, projeção da carreira, sucesso financeiro, gostar do trabalho, ter menos stress.

Portanto, pela abordagem, é possível relacionar os atributos dos produtos considerados importantes pelos consumidores às suas consequências almejadas para satisfazer os seus valores pessoais. Assim, as conclusões alcançadas por pesquisas embasadas na Teoria da MEC podem fornecer *inputs* à categorização da percepção dos consumidores e, conseqüentemente, propiciar o desenvolvimento de estratégias de políticas públicas ou de ações de entes privados no sentido de divisão dos mercado por valores, planejamento de ofertas e comunicação (GUTMAN, 1982).

1.2 Valores pessoais, religião e educação: do referencial teórico às aplicações

A obra “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, de Max Weber (WEBER, 1987), norteou vários trabalhos das Ciências Sociais, inclusive relativos à perspectiva teórica que veio a ser chamado de “Economia da Religião”, que discutem efeitos econômicos das religiões (IANNACCONE, 1998). Para Weber (1987), aspectos teológicos nos principais países protestantes, como o da “predestinação”, influenciam seus sistemas de valores e as ações concretas diárias. Estas ações, por exemplo, refletem-se na forma de interpretar o papel do trabalho, rejeitando a visão ascética monástica e conferindo à labuta individual um significado moralmente positivo relativo à fé.

O sistema racional destes protestantes compreende o trabalho como forma de “glorificar a Deus”. Além disso, não existe uma parcialidade em relação ao tipo de trabalho, sendo todos igualmente considerados como revestidos de significados morais positivos e de dignidade, o que facilita a racionalização da divisão do trabalho e o padrão de produção capitalista (IYVER, 2016). A possível existência de associação entre valores do capitalismo e a “ética” protestante, quando comparada com outras tradições religiosas, foi investigada em diversos trabalhos.

Por exemplo, Hayward e Kimmelmeier (2011) realizaram um estudo comparando países pela técnica de modelagem *multilevel* – controlando efeitos de outras variáveis. Observou-se que os protestantes têm uma diferença média significativa em relação aos católicos em crenças pró-mercado, como: i) “trabalho duro melhora a vida da pessoa”; ii) expansão dos direitos de propriedade privada; e iii) indivíduos como responsáveis pelo próprio sustento. No entanto, não

chegaram a evidências de os “mais religiosos” (“grau” de religiosidade), independentemente de qual seja a religião, terem mais crenças pró-mercado (HAYWARD; KEMMELMEIER, 2011).

Deve-se destacar que a importância dos sistemas de valores religiosos é reconhecida há muito tempo dentro dos campos de estudo da Sociologia e da Psicologia, mesmo anteriormente e não se restringindo à tese da “ética protestante”. Entretanto, tais fundamentações não recebem ainda o mesmo reconhecimento em pesquisas relativas à Economia sobre o comportamento dos consumidores. Já no campo do *Marketing*, é sugerido que a religião é um elemento chave da cultura das pessoas, influenciando o comportamento do consumidor (ESSOO; DIBB, 2004).

Nessas linhas, várias pesquisas buscaram compreender como a religiosidade e a afiliação religiosa influenciam o consumo. Por exemplo, estudos sociológicos sobre o comportamento do consumidor destacam a variedade de motivações que podem explicar como e por qual razão os indivíduos realizam compras, sendo a religiosidade e a afiliação religiosa consideradas como atributos individuais que afetam tal comportamento (BERGADAA; FAURE; PERRIEN, 1995).

Para aprofundar o argumento da importância da religião no comportamento de consumo, é interessante apontar outros trabalhos que fundamentam esta importância. No clássico artigo “*Why do people shop?*” de Tauber (1995), é defendido que o comportamento do consumidor consiste em três atividades distintas: i) ir às compras; ii) efetuar a compra; iii) consumir o que comprou. As evidências deste trabalho sugeriram que o comportamento de consumo tende a ser influenciado por motivações pessoais e sociais. Por exemplo, os consumidores compram por precisarem de atenção, para se relacionarem com seus pares e para desfrutarem de lazer.

Buttle (1992), por sua vez, chegou a evidências que não refutaram as de Tauber (1995), mas que também sugeriram a necessidade de que as motivações subjacentes ao consumo sejam contextualizadas. Nessa linha, Mooradian e Olver (1996) propuseram um modelo global de personalidade para o comportamento de consumo associado a fatores motivacionais, o “modelo dos 5 fatores”, no qual os valores pessoais são considerados. A partir desse modelo, os autores destacaram algumas motivações para o comportamento individual de consumo – por exemplo: extroversão, neuroticismo, abertura a experiências e perfis caracterizados pela agradabilidade.

Os diversos estudos, de diferentes áreas, sobre o comportamento do consumidor podem ser classificados segundo os benefícios derivados do consumo e, em seguida, agrupados com base nos tipos de compradores. Os benefícios “núcleos” são baseados em: i) atitudes dos consumidores em direção aos produtos; ii) escolha do local de compra ou marca; e iii) atributos pessoais (BELLENGER; MOSCHIS, 1982; LESSER; HUGHES, 1986; WANG; RAO, 1995).

Além disso, nessa mesma linha, algumas variáveis comportamentais – tempo gasto nas compras, prazer decorrente do ato de comprar, volume de informações pesquisadas no processo anterior à compra e exposição a mensagens promocionais, entre outras – são apontadas como os fatores que também tendem a influenciar o comportamento individual relacionado ao ato do consumo (GROEPPPEL; BLOCH, 1990; BERGADAA; FAURE; PERRIEN, 1995).

É fundamentada nos aspectos supracitados que parte da literatura investiga os possíveis efeitos da religião no comportamento dos consumidores, destacando a provável relação com a deseabilidade por produtos (HIRSCHMAN, 1981; ESSOO; DIBB, 2004; MATHRAS et al., 2014; SILVA, 2018). Outra fundamentação baseia-se em agrupamentos dos consumidores em tipos (*shoppers*) para categorizar as pessoas segundo o perfil do comportamento de compra. Essoo e Dibb (2004), por exemplo, aplicaram a abordagem para avaliar diferenças entre hindus, católicos e muçulmanos. As evidências encontradas por este trabalho (e outros) apontaram que o comportamento de compras difere bastante entre grupos altamente religiosos e não religiosos.

Uma linha de trabalhos promissores sobre a temática, segundo Roccas (2005), envolve a investigação das relações potencialmente complexas entre a religiosidade, os valores pessoais e o comportamento dos consumidores. Isto porque, como já apontado, tais valores representam princípios ou crenças, organizados de forma hierárquica, que afetam as decisões dos agentes (GUTMAN, 1982; SCHWARTZ, 1992). Os valores são revelados por meio das crenças do que as pessoas acreditam ser boas ou más condutas e o que deve ou não ser feito, o que é associado à religiosidade. Diversos trabalhos avaliaram as decisões dos agentes, inclusive de consumo, considerando possíveis valores distintos relacionados às religiões (SCHWARTZ; HUISMANS, 1995; ROCCAS; SCHWARTZ, 1997; BILSKY; PETERS, 1999; FONTAINE; LUYTEN; CORVELEYN, 2000).

Segundo estes trabalhos, a religião teria impacto na percepção do que é uma “boa vida” para os consumidores, por meio do conceito de bem-estar subjetivo (BES), que é definido como a avaliação cognitiva e emocional individual em relação à satisfação com a vida. Dentro desta perspectiva, é discutida a existência de uma grande diferença entre grupos com baixa e alta religiosidade. Os grupos com baixa religiosidade possuem uma visão materialista para a satisfação do bem-estar. Valores como “inveja” e “não generosidade” são vistos como aumento de bem-estar para não religiosos e o contrário para os religiosos (LA BARBERA; GÜRHAN, 1997).

Na pesquisa realizada por Choi (2010) sobre o comportamento do consumidor para a população coreana, na qual foram separados não religiosos e religiosos de várias denominações, apontou-se que religiosos são menos propensos a engajar em compra de produtos e os altamente

religiosos são mais fieis a locais de compra do que os religiosos com baixo envolvimento. Já os achados do estudo de Alam e Amin (2018) nos Estados Unidos da América (EUA) apontaram que indivíduos com níveis de renda mais elevados tendem a ser menos religiosas, dispendendo menos tempo em atividades religiosas conforme a renda aumenta. Quanto ao nível de educação, o mesmo estudo mostrou um cenário um pouco diferente, sendo que pessoas com graduação e mestrado tendem a ser mais religiosas, mas com menos tempo gasto em atividades religiosas.

Vale ressaltar que as instituições religiosas são transmissoras de valores que podem até influenciar as escolhas de consumo. Contudo, a variável “frequência na igreja” pode se mostrar como uma medida satisfatória para aferir a religiosidade em estudos empíricos, sendo preferível, neste caso, o uso de outros aspectos conjuntamente, como: envolvimento nas atividades religiosas e a percepção de quanto se consideram envolvidos (WILKES; BURNETT; HOWELL,1986).

Cabe reforçar que as possíveis relações entre valores pessoais, religiosidade e escolhas individuais (dentre as quais, as de consumo) motivaram diversos trabalhos. No entanto, durante muito tempo, os acadêmicos consideraram tais relações nas discussões sem uma análise mais pormenorizada de dados. Trabalhos empíricos foram desenvolvidos somente a partir do fim dos anos 1960. Podem ser destacados, por exemplo, os trabalhos de Rokeach (1969a, 1969b), que mostraram evidências de que, nas decisões de consumo das pessoas mais religiosas, têm mais importância os valores "segurança da família", "perdão" e "obediência", enquanto atribuem menor importância aos valores "prazer" e "vida excitante". Em Shoemaker e Bolt (1977), tais evidências foram corroboradas e também foi observada relevância para o valor “salvação”.

A fundamentação pelos valores pessoais para as escolhas dos agentes também pode ser utilizada para avaliar as decisões educacionais. Nessa linha, alguns trabalhos avaliaram o papel dos valores, refletidos em expectativas, para o caso da educação superior ou técnica. Contudo, de acordo com Hill (1995), Sander et al. (2000) e Voss Gruber e Szmigin (2007), os estudantes de graduação e, por similaridade, de cursos técnicos podem ter expectativas equivocadas e, em algum grau, descoladas da realidade em relação às experiências que vivenciarão nas organizações de ensino.

Assim, se as organizações de ensino tivessem um melhor conhecimento em relação às expectativas dos potenciais alunos quanto a seus serviços, poderiam tomar algumas ações para os informar e atrair de uma maneira mais realística, minimizando impactos negativos oriundos da decepção frente às prévias expectativas. Ademais, poderiam formatar mais adequadamente seus cursos, ainda mais em função da possibilidade das expectativas dos estudantes sobre os

tipos de serviço, programas e métodos de ensino, entre outros aspectos, tenderem a ser estáveis ao longo do tempo (HILL, 1995; SANDER et al., 2000; VOSS; GRUBER; SZMIGIN, 2007).

Outro aspecto a considerar é que as expectativas e valores pessoais dos estudantes têm papel fundamental para percepção da qualidade da educação recebida (TELFORD; MASSON, 2005). Ademais, alguns trabalhos sinalizam como positivos os efeitos de expectativas e valores em variáveis educacionais dos alunos, como participação, clareza sobre a motivação e o papel dos serviços ofertados (LENGNICK-HALL; KELLER, 2000; CLAYCOMB; LENGNICK-HALL; INKS, 2001).

No entanto, os valores podem diferir entre grupos analisados mesmo eles estando em um mesmo contexto educacional. Por exemplo, em uma pesquisa para aferir a diferença dos valores em duas escolas da mesma região, nos Estados Unidos, sendo uma com 116 alunos de uma faculdade particular confessional e a outra com 91 alunos de uma faculdade estadual secular pública, Addleman (1988) apontou que os da faculdade secular tinham valores associados a uma “vida confortável” e ao “prazer” e os alunos da faculdade confessional com valores ligados à “salvação” e à “sabedoria”.

Vale considerar, ainda, que a religião enfatiza alguns valores e minimiza outros. Nessa linha, enquanto figuras públicas religiosas são admiradas por alguns padrões morais e valores, as famílias são vistas como um meio mais amplo de transmissão e formação de valores pessoais. Assim, família e religião podem exercer um papel formador. Por outro lado, os indivíduos com valores já presentes podem procurar nichos religiosos – instituições de ensino confessionais, por exemplo – que estejam mais de acordo com suas religiões (ROKEACH, 1969).

Aprofundando a discussão, ressalta-se que análises das áreas da Psicologia, Sociologia e Teologia sugerem que a religiosidade está associada positivamente com valores associados à transcendência, preservação da ordem social e proteção dos indivíduos contra as incertezas. Por outro lado, estaria associada negativamente a valores que enfatizam a autoindulgência ou a abertura a mudanças no aspecto emocional e intelectual (SCHWARTZ; HUISMANS, 1995).

Ressalta-se, ainda, que a característica peculiar de uma religião é unificar valores, códigos morais, crenças, rituais, emoções e comunidade em um todo integrador (HINDE, 1999). A relação entre valores pessoais e religião pode também ser indireto. As diferenças individuais, de personalidade podem inclinar as pessoas a serem, permanecerem ou se tornarem religiosas (BEIT-HALLAHMI; ARGYLE, 1997). Valores também refletem diferenças de personalidade (BILSKY; SCHWARTZ, 1994; ROCCAS et al., 2002), embora os valores pareçam ser mais fortes preditores de religiosidade do que traços de personalidade (ROCCAS et al., 2002).

O Quadro 3 apresenta os trabalhos empíricos revisados sobre valores, religião, educação e economia em geral. Estes abarcam pesquisas para 24 países realizadas entre 1997 e 2021, que adotam distintas estratégias e consideram várias religiões. Em todos os trabalhos, a religião é uma variável utilizada para captar “impactos” de valores (“*proxy*”) em análises quantitativas, inclusive em regressões e a técnica Laddering também é utilizada (ZABUNOV, 2019). Assim, as opções empíricas adotadas nos estudos da presente Tese de Doutorado, discutidas a partir do próximo capítulo, não são novidades na literatura, o que não as isenta de possíveis críticas.

Quadro 3: Resumo dos trabalhos empíricos revisados sobre valores, religião e educação

Trabalhos	Escalas de Valores	Religiões Abordadas	Métodos de Coleta dos Dados	Métodos de Análises dos Dados	Conclusões	Países/Regiões	Participantes
Roccas, Schwartz (1997)	SVS	Católica Romana	Questionário SVS.	Regressão (MQO)	Os respondentes de países distintos possuem valores parecidos, exceto em um valor na República Checa.	Hungria, República Checa, Itália, Portugal.	2.274 respondentes.
Borghans, Golsteyn Zölitz, (2015)	Não usou escala	Islamismo, Protestante e Filosofia Alternativa	Questionários e base de dados administrativas.	Modelos de <i>Mixed Logit</i> e <i>Logit</i> Condicional	Forte preferência por afiliação religiosa nas escolas.	Holanda	15.000 crianças em idade escolar em 183 escolas.
Gorodnichenko, Kukharsky, Roland (2015)	Dimensões culturais de Hofstede	Católicos e Protestantes	Índice de dimensões culturais internacional (Hofstede) Dados do “U.S. Related Party Trade” product-level” (U.S. Bureau of Customs and Border Protection)	Regressão (MQO)	Religião como um fator de distância cultural afeta a decisão das firmas de integrarem seus fornecedores e reduzir o custo de troca.	EUA	390 indústrias
Daramola et al. (2016)	New Environmental Paradigm Scale (Dunlap and Van Liere, 1978)	Cristianismo e Islamismo	Entrevista com questionário	ANOVA e Regressão	Religião como um dos fatores de impacto no valor do saneamento ambiental	Nigéria	1.283 moradores
Błoński (2017)	SVS Schwartz	Geral	The European Social Survey, (ESS)	Frequências e Médias	Contribui na segmentação intergeracional para compra de bens e serviços	10 Países Europeus	---
Farina, Türkel (2017)	SVS-57(1994)	Islamismo	Entrevista em profundidade com a	Análise Fatorial	Impacto no código de ética empresarial e	Turquia	361 trabalhadores

Quadro 3: Resumo dos trabalhos empíricos revisados sobre valores, religião e educação

Trabalhos	Escalas de Valores	Religiões Abordadas	Métodos de Coleta dos Dados	Métodos de Análises dos Dados	Conclusões	Países/Regiões	Participantes
			SVS depois Questionário		valorização de independência econômica.		
Kaasa (2019)	SVS Schwartz	Religiões com hierarquia (Islã, Católica romana ou Ortodoxa oriental)	ESS (European Social Survey)	Análise de regressão Multinível	Contexto cultural é mais importante que valores pessoais para o capital cultural social	85 regiões, pertencentes a 25 países da Europa	56.000 respondentes
Zabunov (2019)	SVS	Religião introduzindo a origem dos valores da Eurásia	<i>Laddering</i> , PVQ-58. (SCHWARTZ, 2004)	MHV, Modelo de distância Euclidiana, Análise fatorial.	Estudo dos valores são adequados para a compreensão de compra de imóveis.	Bulgária e Rússia.	53 estudantes
Zabelina, Trushina, Kurnosova, Chestyunina (2019)	SVS	Religião como proxy de conjunto de valores de uma sociedade de e do valor tradição	PVQ-R (Schwartz, 1994)	estatística descritiva, análise comparativa, análise de regressão e modelagem estrutural	A compreensão multicultural da juventude russa, diferenças econômicas baseadas em etnicidade e religião, similaridade com os valores pessoais.	Rússia	374
Aliyev (2020)	----	Religião em geral	Dados da “World Values Survey”	Regressão <i>Logit</i>	Impacto na gestão das empresas e no código de ética.	Azerbaijão	---
Schwadel (2021)	SVS	Católicos, evangélico outras religiões (afiliados e desfilados)	Dados da “National Study of Youth and Religion” (NSYR)	Regressão MQO	Pessoas desfiladas da religião mantiveram os valores próximos aos afiliados. Valor permanece entre os gêneros.	EUA	3290 adolescentes entre 13 a 17 anos.

Fontes: Trabalhos apontados no próprio quadro. Elaborado pelo autor

Anteriormente, os trabalhos empíricos sobre o tema eram embasados principalmente pela discussão de valores de Rokeach (1969); depois, inclusive grande parte daqueles que estão no Quadro 3, pela escala de Schwartz (1992) – ambas discussões revisadas no início deste capítulo. Relembrando, Schwartz (1992) postulou o sistema de dez valores, que ficou conhecido como SVS. Este sistema foi validado em diversos países, o que sinalizou que estão presente em várias culturas, não possuindo nenhuma exclusão significativa e variando apenas em importância entre pessoas, grupos e culturas. As distinções individuais nas prioridades dos valores apontam que eles se relacionam significativamente com comportamentos reais, tal como pró ou antissociais, pró ambientais, consumo de cunho intelectual, político etc. (SCHWARTZ; BARDI, 2001).

O trabalho de Schwartz e Huisman (1995) foi o primeiro a relacionar a religiosidade e os valores pessoais de Schwartz. Este trabalho forneceu hipóteses específicas para cada valor com base em análises prévias sobre perspectivas teológicas, psicológicas e sociológicas. Além disso, confirmaram quase que integralmente tais hipóteses em análises para cinco países. Os valores de “tradição e conformidade” foram positivamente relacionados à religião, assim como os valores de “benevolência” e “segurança”, mas em menor grau; enquanto foram relacionados negativamente os valores de “hedonismo” e, em menor grau, “estimulação e autodireção” e “conquista, poder e universalismo”. A partir deste trabalho, vários outros sobre valores pessoais de Schwartz e religião foram realizados para diversos países e regiões do mundo (Quadro 3).

Por exemplo, Dernelle, Delpierre e Saraglou (2003) tiveram como propósito principal a revisão, por meio de uma meta-análise, das pesquisas relacionadas ao tema visando à avaliação da existência de um padrão geral de prioridades de valor em função da religião, assim como a amplitude dos efeitos médios relativos a cada valor. Os resultados do trabalho apontaram que a religião tende a levar as pessoas a possuir valores associados com promover conservação social e ordem individual (“tradição, conformidade e segurança”), por outro lado tendem a reduzir a importância de valores associados ao auto-crescimento (“conquista e poder”) e a desvalorizar a vida pautada no prazer, abertura a mudanças e autonomia (“hedonismo, estimulação e autodireção”), além de uma transcendência limitada (“benevolência”, mas não “universalismo”).

Por último, deve-se ressaltar que há um debate na literatura sobre a necessidade ou não de se concentrar na singularidade de determinado contexto, cultura e história para compreender psicologicamente de forma adequada a realidade da religião em determinado momento de uma sociedade. Há também o debate sobre se existe evidência de reações culturais relativas à religião que sejam constantes em aspectos psicológicos, além de possíveis diferenças de denominações entre as sociedades (BELZEN, 2000; DERNELLE; DELPIERRE; SAROGLU, 2003).

Alguns trabalhos observaram que os valores são organizados em prioridades de acordo com fatores socioeconômicos e culturais, tal como a democratização e o desenvolvimento local (SCHWARTZ; SAGIE, 2000), sendo que desenvolvimento econômico leva a certas mudanças nos princípios básicos e valores seculares e racionais de “sobrevivência e autoexpressão” (INGLEHART; BAKER, 2000).

ENSAIO 1 – UMA APLICAÇÃO DA TÉCNICA *LADDERING* PARA O ESTUDO DOS VALORES PESSOAIS, RELIGIÃO E ENSINO SUPERIOR

3.1.1 Introdução

Conforme o capítulo anterior, a decisão pelas opções de consumo envolve muitos fatores, que geralmente são tratados em termos de atributos concretos, sendo no caso de instituições de ensino superior, características tais como custo, tradição, *status*, valorização pelo mercado de trabalho, segurança do campus, infraestrutura, instalações dos laboratórios e localização (ALÉSSIO; DOMINGUES; SCARPIN, 2010). Além disso, no caso da escolha pelo “consumo” de um curso superior, os determinantes variam de acordo com as características pessoais dos “consumidores”. Por exemplo, a renda familiar afeta a avaliação dos atributos, sendo que indivíduos de renda mais elevada procuram cursos que possam trazer maior retorno financeiro. Entre os estudantes de rendas mais baixas, há maior preocupação com o acesso, pois tendem a ter piores *backgrounds* educacionais; assim, podem optar por cursos com menores concorrências. Ademais, fatores individuais, como idade, sexo e cor e nível de renda afetam a forma com que percebem os atributos e realizam as escolhas (MARTINS, 2018).

Os atributos de determinado produto, mesmo os serviços educacionais, são passíveis de mudanças, transformações, obsolescência e alterações nas formas com que os consumidores dão o peso para cada deles. Contudo, conforme Gutman (1982), os valores pessoais são estáveis e perenes durante toda a vida, sendo que a compreensão dos valores pessoais dos consumidores oferece um guia mais seguro para o planejamento dos gestores frente aos desafios estratégicos competitivos. Assim, visando à manutenção do seu apelo para atrair estudantes, as instituições de ensino superior, em especial as privadas, geralmente procuram mostrar que têm melhores desempenhos acadêmicos e reconhecimento do mercado. Para isso, o recurso mais utilizado é a captação de alunos com melhores formações via processos seletivos (BACCARO, 2014).

No entanto, em um ambiente cada vez mais competitivo, com mais alternativas de cursos superiores e a opção por outros cursos livres, as instituições educacionais precisam cada vez mais compreenderem melhor os anseios dos seus públicos alvos para formatarem cursos que os atendam e, assim, conseguirem se destacar frente a concorrência. Com algumas ressalvas, esta realidade vale tanto para o mercado privado como para as instituições públicas – pois recebem parte dos seus proventos de acordo com o número de estudantes matriculados (BRASIL, 2006).

Uma das perspectivas que possibilitam analisar os “consumidores” com profundidade e oferecer uma base estável e de longo prazo para a formulação de estratégias de mercado, conseqüentemente, maior desempenho na procura e satisfação dos alunos, é a perspectiva dos valores pessoais discutida no capítulo anterior. Recapitulando, de acordo com Rokeach (1979), os valores pessoais são crenças estáveis de formas de viver e estados finais de existências, de modo que estas crenças guiam as escolhas pessoais nos mais diversos aspectos da vida e de consumo.

Visando compreender a dinâmica entre os “consumidores” e os serviços educacionais, o objetivo geral do estudo deste capítulo é investigar o papel dos valores pessoais e, mais especificamente, da religião na decisão de “consumir” um curso de ensino de nível superior. A hipótese avaliada é que a religião, ao influenciar os valores pessoais, afetaria a escolha por cursar o ensino superior. Esta hipótese é fundamentada pela revisão bibliográfica do segundo capítulo. Para atingir o objetivo e testar a hipótese, é usada a técnica de coleta e processamento de dados *Laddering* a partir de entrevistas com alguns discentes da Universidade Federal de Uberlândia e do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), especificamente de cursos de áreas de Economia e Administração. A metodologia é descrita na seção 3.2 e os entrevistados e os resultados são discutidos na seção 3.3. Por último, estão as considerações finais

3.2 Metodologia

Como já mencionado, a metodologia escolhida para atingir o objetivo geral proposto é a de *Laddering*. Esta permite identificar variáveis descritas pela Teoria MEC (primeiro capítulo) por meio de dados primários de pesquisas de campo. Sinteticamente, trata-se de um conjunto metodológico que inclui técnicas de coleta, processamento e análise de informações oriundas de entrevistas individuais com questionários padronizados visando à compreensão de como os consumidores relacionam atributos dos produtos às suas conseqüências, alcançando os valores, instrumentais ou terminais (GUTMAN, 1982; REYNOLDS; GUTMAN, 1988).

As entrevistas são feitas para uma amostra de pessoas, sendo a amostragem selecionada pela técnica bola de neve e do tipo intencional e não probabilística – ou seja, direcionada aos consumidores de um produto e não a quaisquer pessoas. A quantidade de entrevistados dever ser definida ao longo da condução da pesquisa, observando a incidência de novos elementos encontrados nas próprias entrevistas. De acordo com Vriens e Hofstede (2000), a quantidade

ótima de indivíduos a serem entrevistados fica em torno de 30. As entrevistas devem ser feitas, segundo Gutman (1982), até conseguir informações que construam de modo representativo o mapa hierárquico de valor.

O roteiro da entrevista através da *laddering* é realizado a partir da fase de identificação de atributos, sendo que posteriormente o entrevistado é arguido sobre cada atributo para alcançar a *ladder* relativa a este atributo. Esta arguição é feita com perguntas do tipo “Por que isso é importante para você?” na tentativa de obter as respostas sobre quais consequências desejáveis este atributo possui e, por fim, os valores instrumentais e finais para cada *ladder*.

Previamente à entrevista com as técnicas de *Laddering* de fato, os respondentes devem fornecer dados para um questionário sociodemográfico que envolva várias informações, como: idade, renda, sexo, estado civil, **religião** e profissão. O propósito de coletar estas informações é possibilitar que seja traçado o perfil dos consumidores que formam a amostra e comparar se há diferenças entre grupos com características distintas. A pergunta relativa à religião permite a comparação de seu papel nas mudanças do perfil de valores dos respondentes. No Apêndice 1 desta tese, consta o questionário socioeconômico desenvolvido para o estudo. Este adapta o questionário tradicional da *Laddering*, seguindo Reis (2010). A questão específica de religião (destacada no Apêndice com grifos em cinza) considera e compatibiliza as categorias de religiões dos Censos Demográficos do IBGE de 2000 e 2010 (IBGE, 2010).

A *Laddering* é a técnica escolhida por se ajustar ao propósito deste estudo de compreender o comportamento do consumidor considerando a religião, os valores pessoais e a Teoria MEC. Para Vilas Boas et al. (2006), trata-se de uma boa metodologia para obter dados que promovam a apreensão das conexões entre consequências da escolha do consumidor e os valores pessoais. Vários trabalhos, nacionais e internacionais, utilizaram-na para fins próximos (REYNOLDS; CRADDOCK, 1988; REYNOLDS; GUTMAN, 1988; GRUNERT; GRUNERT, 1995; VRIENS; HOSTEAD, 2000; GRUNERT; BECH LARSEN, 2005; VILAS BOAS et al., 2006; IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2008; PIMENTA, 2008). Segundo Reynolds e Gutman (1988), para o levantamento dos dados, a *Laddering* é adotada a partir dos seguintes procedimentos:

- i) *identificação de atributos do produto*: por meio do inquérito dos consumidores a respeito de quais atributos são mais relevantes, no momento da comparação, para a avaliação das alternativas de compra;
- ii) *condução das entrevistas em profundidade*: realizada por meio de técnica de entrevista em profundidade, de modo a obter dos consumidores a revelação dos diversos elementos

da MEC na ocasião da compra e utilização do produto específico. Os entrevistados, por meio da entrevista, conectam os valores aos atributos influentes na decisão de compra, de forma que o processo de entrevista é persistente, ambicionando a “escala” de abstração que alcance os valores utilizados pelos consumidores durante as construções de juízo a respeito dos produtos e suas decisões, nesta fase a pergunta a ser feita é “Por que isso (atributo ou consequência que o entrevistado responde) é importante para você? Sendo que a pergunta se repete com cada nova resposta até o fim da *ladder* (GUTMAN, 1982);

iii) *análise dos resultados*: com base nos dados captados pelas entrevistas, por meio de uma transcrição detalhada para possibilitar uma análise de conteúdo fundamentada na MEC, provendo o apoio necessário à criação da matriz de implicação e, depois, a construção das “cadeias”, que permite a visualização das relações entre atributos, consequências e valores que guiam o comportamento dos consumidores (REYNOLDS; GUTMAN, 1988).

Vale reforçar que, após a fase de transcrição dos dados, é necessário codificar os pontos importantes para *Laddering*, de modo a permitir a identificação e o agrupamento dos elementos chave. Assim, esta codificação serve para criar uma padronização geral dos tipos de elementos abordados. Especificamente, a codificação é feita classificando todas as respostas em atributos (A), consequências (C) e valores (V) que, comumente, culmina em uma lista destes elementos. Finalmente, o pesquisador deve agrupar todas as respostas do mesmo tipo em um sumário de códigos, na forma de sinônimos para as respostas similares, reduzindo a quantidade de dados.

Do termo "*ladder*", que em inglês significa "escada", depreende-se o principal sentido da técnica: passar do nível mais superficial ao mais profundo, do mais concreto ao mais abstrato, do mais tangível ao mais conceitual, por meio de questões abertas, e assim descobrir *insights* e chegar à raiz do problema (VELUDO-DE-OLIVEIRA; IKEDA, 2008, p. 6).

Dessa forma, parte-se para a definição da *ladder* – ou seja, a hierarquia formada por atributos, consequências e valores citados por um indivíduo² (REYNOLDS; GUTMAN, 1988). Os números da codificação, que refletem as respostas consideradas semelhantes, são utilizados para cada elemento da *ladder*, permitindo a construção de um mapa para representar as *ladders* individuais, agrupando os elementos similares (“sinônimos”) nos códigos correspondentes, mas separados em atributos, consequências e valores pessoais (REYNOLDS; GUTMAN, 1988).

O resultado esperado para cada entrevistado é a obtenção de duas ou três *ladders*, que são usualmente alcançadas em aproximadamente 75% dos entrevistados, pois é comum que nos 25% entrevistados restantes o pesquisador não obtenha êxito em subir as *ladders*. Em outras

² O que é diferente da “cadeia”, que é o resultado da matriz de implicação (REYNOLDS; GUTMAN, 1988).

palavras, o pesquisador não alcança as relações de “atributos – consequências – valores” (A-C-V) pela entrevista para a amostra total dos entrevistados. Neste caso, são descartadas as entrevistas que não alcancem pelo menos uma *ladder*. (REYNOLDS; GUTMAN, 1988).

Conforme Reynolds e Gutman (1988), a etapa subsequente, depois de findada a fase das entrevistas, é a transcrição delas. Uma análise de conteúdo clássica deve ser realizada para que seja possível promover as codificações dos pontos relevantes para *laddering* (A-C-V). Isto é realizado buscando estruturar a identificação de cada elemento e, assim, o seu agrupamento. Após isso, é realizada a codificação, que tem como propósito o desenvolvimento de uma padronização, um senso geral dos tipos de elementos citados.

Nesta etapa, deve-se classificar todas as respostas em atributos (A), consequências (C) e valores (V), que, comumente, resulta em uma grande lista destes elementos separados em cada grupo. Finalmente, o entrevistador necessita dispor de todas as respostas já separadas em um sumário de códigos que unifica os elementos com o emprego de sinônimos para os conjuntos de elementos considerados semelhantes, diminuindo, desta forma, a quantidade de elementos.

Concluída a fase de codificação das respostas, utiliza-se a “matriz de implicação” para a numeração e a disposição das *ladders*, utilizando as respostas previamente organizadas em ordem numérica de modo a permitir a construção desta matriz. Assim, a matriz de implicação é uma representação numérica geral, disposta em uma tabela, do conjunto total das *ladders*, de modo a permitir a contabilidade das relações entre os elementos (A-C-V).

Os elementos codificados devem ser inseridos no *software Ladderux*³, disponibilizando algumas frases citadas na entrevista em cada grupo de sinônimos. O objetivo desta operação é permitir ao pesquisador relembrar o significado dos elementos do grupo, de modo a facilitar a interpretação dos dados. O *software* numera os sinônimos para posteriormente os separar em atributos, consequências e valores. Depois deste processo, é possível criar alguns relatórios para análise, tal como a lista de sinônimos, a matriz de implicação e o mapa hierárquico de valores.

Outra questão metodológica que requer consideração é a quantidade de “*links*” a serem incluídos no “Mapa Hierárquico de Valor (MHV)” para obter os resultados mais significativos – ou o “nível de corte” escolhido para as relações⁴. Trata-se da indicação do número de ligações registradas antes que uma conexão “pare” no mapa. Não é simples precisar qual frequência de ligações entre dois níveis de abstração é significativa o suficiente para ser incluída na MHV. Um alto nível de corte, com a inclusão somente de ligações de alta frequência nas respostas, fornece

³ LadderUX é uma ferramenta para auxiliar pesquisadores na análise quantitativa de dados de *Laddering*

⁴ Para visualizar o que é um MHV, no Anexo desta tese consta um exemplo representativo apresentado por Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2008) para o caso de automóveis (Figura A).

um mapa mais simples (menos conexões) e de maior facilidade de interpretação, mas pode não fornecer informações relevantes. Por outro lado, um baixo nível de corte, incluindo as ligações de frequência mais baixa, resultará em um mapa complexo que incluirá uma maior quantidade de informações, porém é mais complexo à interpretação (LEPPARD; RUSSELL; COX, 2004).

O mapa hierárquico de valor é uma representação gráfica em forma de árvore que simboliza visualmente o agregado de respostas das fases anteriores. Com ele, tem-se uma visão geral do "raciocínio" dos clientes ao comprar ou escolher um produto. Nessa fase, Reynolds e Gutman (1988) e Valette-Florence e Rapacchi (1991) recomendam que a denominação *ladder* seja atribuída às sequências eliciadas a partir dos respondentes, enquanto que o termo "cadeias" seja atribuído às sequências de elementos que emergirem a partir da matriz de implicação (VELUDO-DE-OLIVEIRA; IKEDA, 2008, p. 7).

Vale apontar, ainda, que a literatura relata distintos modos de determinar o ponto de corte. Porém, há uma harmonia entre os autores de que o ponto de corte satisfatório se aproxima da solução que combina a quantidade máxima de informações e a maior facilidade de interpretação (PIETERS; BAUMGARTNER; ALLEN, 1995; LEPPARD; RUSSELL; COX, 2004). Ademais, para a construção do MHV, devem ser aproveitadas as relações mais frequentes mencionadas pelos entrevistados, contabilizadas por meio da matriz de implicação. A forma mais usual de corte para o MHV varia, geralmente, de três a cinco relações e deve representar de 75% a 80% das conexões evidenciadas na matriz de implicação. O mapa mostra as conexões significativas relacionadas que são a representação cognitiva do comportamento do consumidor (REYNOLDS; GUTMAN, 1988) – no caso desta Tese, o produto é a educação de nível superior pública no município de Uberlândia, em Minas Gerais.

3.3 Resultados e discussão

Esta seção apresenta os resultados da *Laddering*. As informações descritas sobre a forma de coleta e montagem das entrevistas foram possíveis graças aos dados obtidos por meio do questionário sociodemográfico delimitado pelo protocolo de pesquisa e pela metodologia do estudo. As informações descritas são retiradas do *software Ladderux*, após a inclusão dos dados nele, de acordo com a técnica do diagrama *Laddering*. As entrevistas foram realizadas conforme o protocolo da *Laddering*, gravadas e transcritas – foram realizadas 32 entrevistas, de acordo com o estipulado por Vriens e Hofstede (2000). Após essa etapa, é realizada a análise de conteúdo, que consiste em separar as expressões em atributos, resultados e valores, atribuindo códigos (sinônimos) a cada elemento.

Durante a fase de coleta, o local em que as entrevistas foram realizadas foi variado, devido principalmente à situação de restrição de circulação causada pela pandemia do Covid-19. Neste sentido, algumas entrevistas foram feitas por meio de videochamadas e outras foram feitas nas instituições de ensino. Todas as entrevistas foram consentidas, sendo que quando feitas por videochamadas, o ambiente foi silencioso e tranquilo se comparado com as realizadas nas instituições. Os horários foram diversos, principalmente à noite, entre as 19 horas até as 21 horas e 30h minutos. Vespertinamente, das 14 até as 16 horas. Não foram realizadas entrevistas no período matutino.

Não houve diferenças dignas de nota entre as entrevistas feitas pela videochamada e presencial. Esta pesquisa foi realizada em um momento específico de pós pandemia, na qual os resultados possam captar algum efeito na relação de consumo, assim como na percepção do curso superior para os entrevistados.

Alguns apontamentos sobre os entrevistados (todos estudantes) são dignos de nota. Conforme a tabela 1, respectivo à renda, apenas um respondente tinha renda familiar de até 1 salário mínimo (SM); três declararam ter de renda familiar de 1 a 2 SM; sete responderam estar na faixa de 2 a 4 SM; nove tinham renda familiar de 4 a 8 SM; 3 estavam na faixa de 8 a 16 SM; e nove pessoas não quiseram responder, o fato de não quiser responder. Estas ausências de respostas sobre a renda restringe a avaliação da diferença de renda sobre esta amostra específica.

Tabela 1 - Renda da amostra

Renda	N	%
Até 1 salário	1	3%
Maior que 1 e menor ou igual a 2	3	9%
Maior que 2 e menor ou igual a 4	7	22%
Maior que 4 e menor ou igual a 8	9	28%
Maior que 8 e menor ou igual a 16	3	9%
Sem resposta	9	28%
Total	32	100%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

Com respeito à declaração sobre religião, conforme a tabela 2, catorze eram evangélicos, cinco católicos, quatro espíritas, dois de religiões de matriz africana e um de outras religiões. Os que se declaram sem religião totalizam o número de seis respondentes. Considerando a característica do país de maioria de cristãos, dezenove estão dentro deste espectro e treze pessoas são não-cristãs.

Tabela 2 - Religião da amostra

Religião	N	%
Católicos	5	16%
Espíritas	4	13%
Evangélicos	14	44%
Matriz-Africana	2	6%
Outros	1	3%
Sem religião	6	19%
Total	32	100%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

Dos entrevistados, 34% eram do sexo feminino (assim, 66% eram do sexo masculino); Dez respondentes declararam viver em uma casa com no máximo duas pessoas, 12 pessoas declararam habitar em uma residência com entre 3 e 4 pessoas e uma pessoa declarou possuir cinco ou mais residentes na mesma casa. Em relação ao estado civil, 11 pessoas se declararam ser casadas e 21 solteiras e concernentes a instituição pela qual estudaram 69% são da UFU e 31% do IFTM.

3.3.1 Definições dos elementos obtidos na pesquisa e classificação dos valores

Nesta subseção, são apresentados os códigos-resumo e sinônimos para palavras expressas pelos respondentes que assinalam os atributos, consequências e valores necessários para a formação das *ladders* e, depois, das cadeias. No Quadro 4 esses elementos são apresentados, estando divididos em atributos, consequências e valores, juntamente com seus códigos e seus respectivos sinônimos. O termo “emprego”, por exemplo, está classificado como consequência funcional “21”, sendo que foi citado 30 vezes ao longo das entrevistas.

Os resultados são apresentados de acordo com as definições teóricas de Rokeach (1981) e Schwartz (1992). Os achados são comparados com foco no comportamento do consumidor, especificamente de serviços de educação superior no município Uberlândia, Minas Gerais.

A partir das transcrições e anotações realizadas durante as entrevistas, analisou-se o seu conteúdo para identificar os termos falados, dentro das frases citadas, que apontavam para os atributos, consequências e valores. Depois de todos os termos serem classificados, foi realizada uma comparação entre eles, visando a associação entre aqueles que são sinônimos.

Vale ressaltar que a opinião dos consumidores (no caso, estudantes de Uberlândia) não corresponde sempre à realidade científica ou técnica dos fatos, especificamente no mercado de ensino superior dos cursos das áreas de Economia e Administração. Frases como “não precisar me preocupar com o sustento” e o “o caminho natural” podem não ser acurados, em uma análise técnica, mas é através da livre expressão dos respondentes, que é possível compreender o modo que os consumidores enxergam o consumo deste produto e as suas consequências para a vida.

Quadro 4: Resumo dos sinônimos

ATRIBUTOS CONCRETOS	
1. Curso de Gestão/ Economia	- Atributo concreto – 30 menções - O curso de Gestão/Economia está relacionado com aspectos relativos à natureza do curso, sendo captado pelo nome que este recebe e como ele é entendido dentro da cabeça dos consumidores. Quando ele é citado nos resultados é porque, especificamente, o nome ou área específica do curso foi importante para a vida do respondente. Este elemento é o sinônimo de termos associados a este conceito, tal como “curso de economia” ou “faculdade de administração”, “Escolhi este curso por que ele...”, “Procurei fazer este curso por...”.
2. Indicação	- Atributo concreto – 1 menção - Este atributo, com apenas uma citação, corresponde à importância particular de receber uma boa recomendação da faculdade ou curso.
3. Federal/Marca	- Atributo concreto – 23 menções - Quando a instituição é federal, ou possui uma marca de “federal”. O conceito de “marca” federal é porque para os respondentes não importa necessariamente que a dependência administrativa seja federal, mas sim que tenha um nome de instituição “federal”; assim este termo simboliza uma marca que agrega valor para a instituição.
4. Custo	- Atributo concreto – 20 menções - Relativo ao desejo dos consumidores por uma instituição que tenha um custo baixo para que possa cursar. Geralmente citado como “gratuito”, “não precisa pagar”, “não aumente o meu custo” e “público”.
5. Acessibilidade	- Atributo abstrato – 19 menções - Um conceito próximo do custo em muitos casos, contudo ele representa um atributo do curso e da instituição que a oferta. Esta acessibilidade é representada pela ausência de impeditivos, tanto financeiros como de ingresso no vestibular. - Entre as frases citadas: “o que consegui entrar”, “ter condições (de cursar)”, “acesso”, “disponibilidade” e “oportunidade que tive”.
6. Proximidade	- Atributo abstrato – 11 menções - Elemento concreto de distância percorrida, associado com a curta extensão entre a residência original do estudante e a instituição de ensino efetivamente. Pode ser associado com um local perto para termos locais “perto da casa (de parentes)” ou “proximidade regional” ou “próximo à casa dos meus pais (poucas horas de viagem)”.
7. Horário do curso	- Atributo concreto – 3 menções - Este atributo está associado ao momento em que as aulas presenciais ocorrem, visando que o curso encaixe com a agenda e necessidades pessoais dos consumidores do curso. Citado como “horário do curso” ou simplesmente “horário”.
8. Horário noturno	- Atributo concreto – 2 menções - Este elemento é uma variação do atributo “horário do curso”, porém é específico para o período noturno pelo qual o curso se realiza. - Importante para os respondentes que citara devido a necessidades temporais que o período noturno satisfaz. Citado com “horário noturno”, “de noite” ou simplesmente “noturno”.
9. Duração do curso	- Atributo concreto – 5 menções - Elemento associado com a expectativa temporal para concluir a graduação. Relativos a cursos que não possuem uma longa duração ou que é possível fazer em poucos anos, sem comprometer muito tempo dos alunos. Este tempo pode ser diferente para cada respondente, mas geralmente associado a curso com integralização de 7 a 10 semestres. Reportado como “tempo de duração”, “duração do curso” ou “tempo de curso”.
10. Professores Doutores	- Atributo concreto – 3 menções - Representa a titulação dos professores, especificamente com doutorado, ou pelo menos a expectativa de que os professores do curso tenham uma elevada porcentagem de formação a nível de doutorado.

	- Geralmente expresso como “professor doutor” ou “com doutores”.
11. Estrutura Física	- Atributo concreto – 1 menção - Elemento citado apenas uma vez, relacionado com a capacidade física da instituição para atender com qualidade e conforto os consumidores deste tipo de produto. Reportado como “estrutura física”.
ATRIBUTOS ABSTRATOS	
12. Identificação/ Vocação	- Atributo abstrato – 16 menções - Quando os consumidores buscam o curso pela vocação é porque entendem que o curso é compatível com suas características pessoais, ou do propósito de vida. Fazer um curso com identificação ou vocação é gostar do curso porque creem ter afinidade ou porque vai impactar em um trabalho futuro que entendem como o ideal para o seu perfil. - Citado como “vocação”, “me sinto bem”, “poder gostar do que faço”, “gosto do que eu sou” ou “me identifico”.
13. Percepção de Exatas (Curso)	- Atributo abstrato – 1 menção - Este atributo está relacionado com o entendimento de que um curso possui, relativamente, um grande conteúdo de exatas. A realidade dos fatos, relativos a um determinado produto, não é sempre o que ocupa o lugar e o entendimento das pessoas no momento que formam uma opinião sobre as suas opções de consumo. Um curso de ciências sociais aplicada pode ser na mente das pessoas como um curso de exatas. Reportado como “curso da área de exatas”.
14. Objetividade/ Praticidade	- Atributo abstrato – 9 menções - Este elemento é relativo ao desejo das pessoas em cursarem uma opção que tenha um forte componente de aplicabilidade, de desenvolvimento produtivo e concreto. Rejeição dos cursos com conteúdo mais abstratos. Não necessariamente isso se traduz de fato em realidade, mas novamente, a percepção do consumidor, sobre determinado produto, pode descolar do que é compreendido de forma técnica e científica. - Expressado como “técnico”, “objeto”, “objetividade” ou “sem perder tempo”.
15. Empregabilidade do curso	- Atributo abstrato – 30 menções - Capacidade do curso em prover oportunidades de emprego, de ser selecionado em um recrutamento, de ter opção de escolha de vagas, ou até mesmo de proteger contra o desemprego. - Reportado como “me ajudar a conseguir trabalho”, “poder ter mais vagas” ou “aumentar a empregabilidade”.
16. Estimulante	- Atributo abstrato – 9 menções - Esse atributo aponta para um curso que estimula o interesse do aluno, que não deixa desanimado, entediado ou desanimado. Um curso que desperte o interesse em continuar cursando. - Citado como “dinamismo”, “estímulo para buscar o melhor”, “não me sentir preso” ou “experiência nova dentro de mim”.
17. Conhecimento/ Desenvolvimento	- Atributo abstrato – 18 menções - Um curso que na mente dos consumidores tem o potencial de proporcionar um aumento do conhecimento e desenvolvimento. Relacionado com o desejo de um curso que oferte não qualquer tipo de conhecimento, mas aquele capaz de propiciar desenvolvimento aos que fazem no curso. - Citado como “desenvolvimento”, “adquirir conhecimento”, “conhecimento” ou “ter conhecimento”.
18. Prestígio/ Qualidade	- Atributo abstrato – 27 menções - Curso com reconhecimento pelo mercado e sociedade. Marca com alto valor agregado, associado a um alto nível de desempenho acadêmico ou profissional. Curso que desperta admiração das pessoas. - Reportado como “de qualidade”.
19. Segurança Física	- Atributo abstrato – 4 menções

	<ul style="list-style-type: none"> - Característica da instituição que propicia sensação de estabilidade para os alunos. Respectivos À proteção contra impactos físicos ou emocionais. Percepção esta que pode ser afetada por características como a região que o campus está localizado e ambiente dentro do campus. - Relatado como “segurança” ou “segurança física”.
20. Curso Generalista	<ul style="list-style-type: none"> -Atributo abstrato – 4 menções - Atributo relacionado à característica percebida do curso de oferecer uma grande gama de conhecimentos, mesmo que por outro lado não haja grande aprofundamento e especialização como em outros tipos de graduação. Atributo procurado por pessoas que desejam ser generalistas no início de suas carreiras profissionais. - Relatado geralmente como “área geral” ou “generalista”.
CONSEQUÊNCIAS FUNCIONAIS	
21. Emprego	<ul style="list-style-type: none"> - Consequência funcional – 23 menções - Elemento desejado pelos estudantes, que é relativo a obter uma posição dentro de uma empresa ou colocação remunerada dentro do mercado de trabalho. Principalmente reportado de forma direta como “emprego”.
22. Conhecer Gente/Socializar	<ul style="list-style-type: none"> - Consequência funcional – 3 menções - Elemento objetivo de um curso dentro de uma instituição que oferece a oportunidade de integração com outras pessoas, de contato próximo em um ambiente propício para estabelecimento de contatos com as pessoas do mesmo local. Reportado diretamente como “socializar” e “conhecer gente”.
23. Concluir a Graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Consequência funcional – 4 menções - Consequência proveniente de atributos que removam a dificuldade em concluir o curso e colar grau. Desejo de finalizar o processo de educação a nível de graduação. Relatado como “terminar o curso”, “concluir” e “fazer a graduação (finalizar)”.
24. Conciliar Estudos e Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Consequência funcional – 2 menções - Possibilidade desejada de obter tempo o suficiente para conseguir cursar a graduação e poder trabalhar ao mesmo tempo. Citada como “conciliar trabalho com os estudos”.
25. Ajudar os Pais	<ul style="list-style-type: none"> - Consequência funcional – 12 menções - Consequência relacionada a ajudar os pais financeiramente, de modo passivo, através da redução das obrigações financeiras mensais provenientes com gastos educacionais, ou ativamente pela obtenção de renda através de uma profissão que a educação irá proporcionar. - Relatado como “ajudar meus pais”, “dar retorno para minha mãe (no contexto de ajudar nas necessidades)” ou “ajudar em casa”.
26. Justiça/Retribuir	<ul style="list-style-type: none"> - Consequência funcional – 9 menções - Desejo de retribuir à família, aos amigos ou à sociedade pela contribuição através do emprego, da renda ou serviços prestados. Desejo de ser útil e grato. É uma consequência que complementa em alguns casos o desejo por “ajudar aos pais”. - Reportado geralmente como “contribuir com a sociedade”, “honrar o esforço da minha família”, “retribuir meus pais”, “não fazer o mal” ou “me colocar no lugar das pessoas”.
27. Trabalho à Distância	<ul style="list-style-type: none"> - Consequência funcional – 1 menção - Desejo de trabalhar a distância. Citado apenas por uma pessoa “trabalhar a distância”.
28. Renda/Sustento	<ul style="list-style-type: none"> - Consequência funcional – 24 menções - Consequência de através da educação conseguir a inserção dentro do mercado de trabalho e obter renda suficiente para o sustento pessoal e da família. Entre algumas citações estão “conseguir me sustentar”, “sustentar a família”, “conseguir dinheiro para” e “ter renda”.
29. Mais Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Consequência funcional – 6 menções

	- Desejo funcional de obter mais horas livres durante o dia fora das obrigações profissionais. Proveniente de uma expectativa de conseguir um melhor uso do tempo para estudar ou trabalhar. Relatado como “sair mais cedo”, “hora do não-trabalho”, “mais tempo”, “tempo... aproveitar” e “regular o tempo”.
30. Investir em Cursos Complementares	- Consequência funcional – 1 menção - Essa consequência também representada apenas uma vez, aponta para o desejo de conseguir complementar o desenvolvimento profissional, através da compra de mais cursos. “investir em cursos complementares”.
CONSEQUÊNCIAS PSICO-SOCIAIS	
31. Sucesso/ Status Financeiro	- Consequência psicossocial – 22 menções - Este elemento representa o desejo dos consumidores em obterem um destaque social proveniente de projetar uma percepção de sucesso ou “bem-sucedido”. Sucesso nesta consequência está diretamente associada com a questão financeira. - Citada como “oportunidade melhor (...) mais dinheiro”, “gostar do quanto ganho” e “ter dinheiro”, entre outros.
32. Honrar a Família	- Consequência psicossocial – 15 menções - Esta consequência está associada com o desejo de ser grato a família, perceber-se como aprovado pelo círculo familiar íntimo. Citado como “viver pela família”, “desfrutar com a família”, “caráter (...) laços de família” e “conforto para (futura) família”, entre outros.
33. Conquistar Coisas Novas	- Consequência psicossocial – 22 menções - Elemento que carrega o desejo dos consumidores em adquirir e desfrutar de bens materiais, através da renda conquistada. Este elemento tem um aspecto mais psicológico relacionado com o lugar de “conquistar” um novo patamar de renda, um novo estilo de vida com mais opções. Desta forma, esta consequência não está associada a nada especificamente palpável, mas sim na situação de “prosperidade” material. - Citado como “comprar mais coisas”, “adquirir”, “conquistar coisas novas”, “alcançar coisas” e “condição de ter as coisas”.
34. Projeção da Carreira/ Estabilidade	- Consequência psicossocial – 18 menções - Elemento psicológico relacionado com uma sensação de segurança financeira por meio de uma carreira de sucesso. Obter uma carreira de destaque, para que de forma direta ou indireta possibilitar uma sensação de segurança financeira, de modo a não ameaçar o padrão de vida. - Citado como “glamour (carreira)”, “não ser mais um”, “estabilidade”, “segurança financeira” e “segurança para uma vida confortável”.
35. Melhorar a Qualidade de Vida	- Consequência psicossocial – 24 menções - Valor final que representa um estado-final de existência relacionado a uma harmonia interior. É uma crença que esse estado-final é melhor do que ficar em desarmonia interna, ou com a consciência pesada. Conteúdo da entrevista: - Citado como “sentir-se bem, tranquilidade e paz”, “tranquilidade de fazer a coisa certa” e “sentir em cumprir o certo”.
36. Gostar do Trabalho	- Consequência psicossocial – 8 menções - Uma consequência proveniente da expectativa de trabalhar com o que foi vocacionado, próximo ao atributo “Identificação/Vocação”, só que desta vez não é relativa ao curso e sim ao emprego futuro. - Citado como “bem-estar em ter segurança [...] equilíbrio”, “clareza de mente ao lidar com as pessoas” e “vida equilibrada”.
37. Saúde Mental/ Estresse	- Consequência psicossocial – 7 menções - Consequência desejada para uma vida tranquila, com saúde mental. Um estilo de vida que não seja estressante. Relatado como “saúde mental”, “não ficar sobrecarregado” e “tranquilo”.
VALORES INSTRUMENTAIS	
38. Ambição	- Valor instrumental – 2 - Uma crença em que o trabalho árduo para alcançar as aspirações é mais desejável do que o contrário. Relacionado com crescimento profissional, de <i>status</i> e financeiro. Citado como “fazer a diferença”, “não ser mais um”, “conquista” e “eu posso”.

39. Capacidade	<ul style="list-style-type: none"> - Valor instrumental – 23 menções - Valor instrumental que aponta a crença de que alguém é realmente alguém capaz, então ela não fracassa. É preferível do que um modo de comportamento oposto. Em algumas circunstâncias, a capacidade está conectada à confiança de poder realizar, em ter a autoestima imprescindível para enfrentar os desafios. Reportado como “sair bem no trabalho”, “buscar desafios maiores”, “não se sentir inferior” e “mostrar que eu posso (introspectivo)”.
40. Divertimento (Alegria)	<ul style="list-style-type: none"> - Valor instrumental – 8 menções - Valor pessoal instrumental que prefere ser e viver um estilo de vida divertido, calcado na alegria e exultação. Estilo de vida preferível do que o contrário. Relatado como “viver”, “conciliar dinheiro com prazer” e “fazer o que der vontade”.
41. Ajuda	<ul style="list-style-type: none"> - Valor instrumental – 5 menções - Valor instrumental pessoa que prefere viver uma vida de trabalho em prol do próximo do que centrado apenas na auto satisfação. Expectativa de poder contribuir com as pessoas, sendo útil e efetivo na melhoria da situação das pessoas ao redor. - Citado como “Desenvolvimento da nação”, “diminuir a pobreza”, “não sobrecarregar os outros(...) não ferir meus valores” e “caridade”.
42. Honestidade	<ul style="list-style-type: none"> - Valor instrumental – 1 menção - Valor pessoal instrumental de natureza moral. Proveniente da crença em que o comportamento honesto e disciplinado moralmente leva a estados finais mais agradáveis e melhores do que um estilo de vida contrário. Relatado como: “Não ferir minha ética, conduta”
43. Imaginação (Ousadia)	<ul style="list-style-type: none"> - Valor instrumental – 3 menções - Valor pessoal instrumental oriundo da crença em que o estilo de vida vivido com criatividade e ousadia leva a estados finais de existência melhores que o sentido oposto. Citado como: “poder adquirir conhecimento (estilo de vida)” e “desafio”.
44. Independência	<ul style="list-style-type: none"> - Valor instrumental – 16 menções - Valor pessoal instrumental proveniente da crença em que viver de modo autossuficiente, buscando a autorrealização pode levar a estados finais de existências preferíveis e prioritários em relação aos demais valores. Citado como: “poder viver meus sonhos”, “independência”, “liberdade”, “fazer o que quiser”, “não se sentir preso” e “não depender dos outros”.
45. Intelectualidade	<ul style="list-style-type: none"> - Valor instrumental – 15 menções - Valor pessoal instrumental que acredita que viver uma vida desenvolvendo a inteligência e a capacidade de reflexão é preferível do que outros estilos de vida. Relatado como: “se desenvolver”, “não parar no tempo (relacionado ao desenvolvimento)” e “me conhecer”.
46. Amor	<ul style="list-style-type: none"> - Valor instrumental – 4 menções - Valor pessoal instrumental que oriundo da crença de que viver envolvido em um ambiente de afetividade e ternura é preferível do que outras formas contrárias. Instrumentalmente este estilo de vida pode levar a estados finais de existência preferíveis. Geralmente em conexão com membros familiares. Foi relatado na pesquisa como “se relacionar com a família”, “procurar o conforto da família”, “aproveitar a vida junto com a família” e “amor pela mãe”.
47. Obediência (Deveres, Responsabilidade)	<ul style="list-style-type: none"> - Valor instrumental – 19 menções - Valor pessoal instrumental proveniente da crença em que viver de modo responsável e cuidando dos deveres é preferível que um modo de vida contrário. Este estilo de vida pode levar a estados finais de existências preferíveis e prioritários em relação aos demais valores. Citado como “Poder viver meus sonhos”, “independência”, “liberdade”, “fazer o que quiser”, “não se sentir preso” e “não depender dos outros”.
48. Responsabilidade (Confiança)	<ul style="list-style-type: none"> - Valor instrumental – 3 menções - Valor instrumental moral relativo com um modo de comportamento associado, especificamente, com a característica de cumprir as obrigações, de ser um cumpridor dos deveres, de não prejudicar aos outros. Em outras palavras, não fazer nada que seja errado ou considerado moralmente reprovável.

	- Citado como: “ser significativo na vida das pessoas (por causa de uma vida correta)” e “prestar um bom serviço (trabalhar de forma correta)”.
49. Mente Aberta	- Valor instrumental – 1 menção - Valor instrumental relativo com um modo de comportamento associado a uma mente aberta a novas ideias, novas experiências e aprendizado. Foi relatado na entrevista como “ter experiência de vida” associado a “não viver na rotina”.
VALORES FINAIS	
50. Autodeterminação	- Valor final – 13 menções - Valor pessoal terminal que provém da crença de que um determinado estado final de existência de que viver de forma independente, com escolha da ação, criatividade e exploração é preferível que os outros estados finais de existência. É citado como “fazer o que quiser”, “me desenvolver a ser homem (no sentido de controle da vida)”, “fazer a diferença (vivendo de forma especial)”, “cumprir meu propósito” e “criar o meu caminho”.
51. Estimulação	- Valor final – 3 menções - Valor pessoal terminal que provém da crença de que um determinado estado final de existência de que viver de forma entusiasmada, com novidades e uma vida desafiante é preferível que estados finais alternativos e opostos. Foi relatado na entrevista “experimentar o novo, dentro de mim” e “tempo para aproveitar a vida (sendo significativo de liberdade e novidade)”.
52. Hedonismo	- Valor final – 10 menções - Valor pessoal terminal que advém da crença de que um determinado estado final de existência, marcado pelo prazer, diversão com ênfase nos valores individuais e momentâneos é preferível que estados finais alternativos e contrários. Foi reportado na entrevista “realizar as minhas vontades”, “não pensar muito” e “prazer”.
53. Realização	- Valor final – 35 menções - Valor terminal com mais citações nas entrevistas. Realização representa valor terminal que aponta para um estado-final relacionado com o prazer de ter conseguido fazer algo, ou alcançar um objetivo traçado. Relacionado com autoestima, autorreconhecimento e autorrespeito, prazer em ser especialmente útil. - Citado nas entrevistas “conquistar sonhos”, “realização das atividades”, “buscar desafios maiores”, “cumprir o propósito (desafio pessoal)”, “realização” e “alcançar os objetivos”.
54. Poder	- Valor final – 8 menções - Valor terminal relacionado com status social sobre as pessoas, sobre recursos. Conectado com autoridade, riqueza, poder social. Citado nas pesquisas como “sentir bom”, “sentir forte”, “status”, “reconhecimento (ser bom)” e “viver o máximo (sendo o melhor)”.
55. Segurança	- Valor final – 22 menções - Valor pessoal terminal que advém da crença de que um determinado estado final de existência, marcado pela segurança, harmonia social, estabilidade dos grupos em que está inserido é preferível que estados terminais alternativos e opostos. Foi citado como: “felicidade (...) conforto para a família”, “satisfação (...) sobrevivência dos outros”, “qualidade de vida com conforto e segurança (foco na segurança)” e “paz”.
56. Conformidade	- Valor final – 3 menções - Valor pessoal terminal que tem relação com atitude e crença de que um determinado estado final de existência de que viver restringindo os seus impulsos e ações, para evitar prejudicar os outros e infringir as sanções e normas é preferível que os outros estados terminais de existência. É citado na entrevista como: “cumprir algo que me dá paz de ter realizado”, “sempre tive conduta” e “o que esperam de mim”.
57. Tradição/ Espiritualidade	- Valor final – 27 menções

	- Valor pessoal terminal que se origina da crença de que um certo estado final de existência de que viver com respeito as tradições, costumes, ideias pela cultura tradicional ou religião. Relacionado com aceitar o propósito individual da vida, devoção e humildade é preferível que os outros estados finais de existência. É reportado como: “Deus”, “buscar a plenitude”, “cumprir o meu propósito”, “propósito maior” e “propósito de vida”.
58. Benevolência	- Valor final – 7 menções - Valor pessoal terminal que provém da crença de que viver buscando o bem-estar das pessoas, de modo intenso, ou preservando as pessoas a sua volta, nas quais fazem parte do círculo mais próximo é um determinado estado final de existência preferível, do que os outros opostos. É citado como: “relacionamento interno (dever)”, “proximidade (agir com o propósito de cuidar dos próximos)” e “o bem que você faz para o outro, é o bem que você faz para si”.
59. Universalismo	- Valor final – 6 menções - Valor pessoal terminal que provém da crença de que um determinado estado final de existência de que viver buscando estar de cabeça aberta, promovendo justiça social, igualdade, além da proteção ambiental é preferível que os outros estados finais de existência opostos. É reportado na entrevista como: “ajudar ao próximo (pessoas em geral)”, “vivendo uma vida melhor para as pessoas no mundo”, “diminuir pobreza” e “melhorar saúde (das pessoas)”.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

Alguns apontamentos sobre o Quadro 4 são importantes. Primeiro, o atributo concreto mais relatado pelos entrevistados e, portanto, o mais relevante para avaliação do consumo de serviços de educação superior foi o “curso de gestão/economia” (1), com 30 citações, seguido pelo atributo “federal/marca” (3), com 23 citações. Depois, “custo” (4) tem 20 citações. Com 19 citações, segue o atributo “acessibilidade” (5) e, com 11 citações, a “proximidade” (6).

O atributo “estrutura física” (11), que na percepção de muitos profissionais do mercado é o fator competitivo mais relevante para os consumidores, conforme Araújo (2010), tem apenas 1 citação. Já o atributo “professores doutores” (10), que de acordo com Perfeito (2004), também é divulgado como fator fundamental de sucesso de mercado pelas escolas de pós-graduação e instituições de ensino, tem apenas 3 citações. Dessa forma, pode-se o fato de o curso ser especificamente voltado para a área do estudo do mercado, (Economia ou Administração) é um atributo fundamental para grande parte dos consumidores.

A percepção dos consumidores com relação à “federal/marca” (3) da instituição é também um atributo de grande importância para a satisfação e boa avaliação dos consumidores em relação as outras opções. Vale lembrar que “federal” não é a dependência administrativa, mas sim a qualidade que ficou associada a instituições federais. O atributo “custo” (5) também possui papel relevante na visão dos consumidores para a escolha pelo curso de uma determinada instituição. Com um peso menor, os, atributos concretos “acessibilidade” (5) e “proximidade” (6) são outros importantes para uma parte dos entrevistados.

Em relação aos atributos abstratos, a “empregabilidade do curso” (15), com 30 citações, é um fator fundamental para os estudantes na sua escolha. O propósito de cursar é visando o emprego, que é uma ferramenta fulcral para atingir seus valores finais. “prestígio/qualidade” (18), com 27 citações, também possui um apelo semelhante, pois este fator está associado à expectativa de sucesso nos objetivos pessoais. O “conhecimento/desenvolvimento” (17), com 18 citações, e “identificação/vocação” (12), com 16 citações, também são atributos abstratos relevantes, apontando o desejo dos alunos de realmente se aperfeiçoarem e que eles valorizam o conhecimento e não somente do diploma.

Entre as consequências psico-sociais, as que se destacam são: “melhorar a qualidade de vida” (35), com 24 citações; “*status*/sucesso financeiro (31) e “conquistar coisas novas” (33), ambas com 22 citações. Faz muito sentido o produto de educação superior ser um objeto de interesse para alcançar uma qualidade de melhor, relacionado em grande parte com o aumento da renda – este fato está de acordo com o defendido e evidenciado pela literatura econômica relativa à Teoria do Capital Humano, que será mais comentada mais adiante nesta Tese. A

possibilidade de elevação da renda também é desejada para aqueles que desejam *status* social ou serem reconhecidos como pessoas de sucesso financeiro. Citados um pouco menos, mas não sem importância, a consequência “ajudar os pais” (25), com 12 citações, possui um apelo para aqueles que tem valores associados com cuidados e retribuição à família.

Em relação aos valores instrumentais, os elementos que mais se destacaram foram: a) “capacidade” (39), com 23 citações; b) “obediência” (47), com 19 citações; c) “independência” (44), com 16 citações; e iv) “intelectualidade” (45) com 15 citações. Assim, destaca-se o desejo dos entrevistados de serem capazes tem relação com o que um curso superior deveria propiciar.

O valor “obediência”, por sua vez, está relacionado com valores mais conservadores, provenientes de pessoas que buscam uma vida calcada nos laços familiares e relacionamentos pessoais estáveis e significativos. Uma possível explicação é que estes valores são em função do perfil da amostra, que possui grande parte de pessoas religiosas. A busca pela independência está relacionada com a capacidade de se sustentar e não depender de ninguém financeiramente.

Nesta pesquisa, este valor se relaciona também com o desejo de segurança pessoal e financeira para aqueles que possam vir a depender do entrevistado. O valor respectivo à intelectualidade representa o desejo de se tornar inteligente, com capacidade de reflexão, o que o ensino pode propiciar. Este desejo é um instrumento na busca pela sensação de uma vida com realização pessoal. Já “divertimento/alegria” (40) é um valor com menos menções (8), mas que aponta para o desejo, de acordo com os respondentes, de que o curso possa garantir uma vida com alegria, associado ao prazer que uma vida bem-sucedida e próspera pode proporcionar.

Os principais valores finais (ou terminais) foram: i) “realização” (53), com 35 citações; ii) “tradição/espiritualidade” (57), com 27 citações; e iii) “segurança” (55), com 22 citações. As respostas associadas ao valor de realização, advêm do desejo de sentir-se competente, capaz, hábil frente aos padrões sociais. Este valor está em consonância com o anseio que estes entrevistados demonstram em retribuir, agradar e serem reconhecidos pela família e sociedade. Os respondentes esperam poder dar uma resposta positiva frente ao esforço que a família fez para permitir que estudassem, além da expectativa social para sejam “bem-sucedidos”.

Esta necessidade de agradar a família e as pessoas que convivem também motivam os entrevistados para que busquem cumprir as ideias, conceitos e tradições em que estão inseridos. O desejo de agradar a “Deus” ou a comunidade que tem essa devoção guiam as escolhas destes entrevistados, principalmente os religiosos, de forma que o estado final de existência preferível é cumprir um propósito de vida, proveniente de uma raiz cultural e religiosa. A segurança como valor final foi também bem presente nas respostas, sinalizando um anseio proveniente do medo

de falharem como provedores no futuro ou de dependerem dos outros, não porque desejam a independência necessariamente, mas sim que não desejam ser um fardo para a família e amigos. Ser um bom filho está relacionado, segundo os entrevistados, com o fato de se esforçarem para prosperarem o suficiente para garantir uma segurança financeira, física e familiar.

Há outros valores universais relevantes, mas que não tiveram a mesma representatividade; são eles: a) “auto-determinação” (50), com 13 citações; b) “hedonismo” (52), com 10 citações; c) “poder” (54), com 8 citações; e d) benevolência (58), com 7 citações. O primeiro valor é relacionado à capacidade dos indivíduos de determinar os próprios passos da vida (50), que é oriundo do desejo de conseguir ser capaz de trilhar um caminho para não depender dos outros, por meio de um bom emprego que advém de uma educação de qualidade.

O valor associado a uma vida com prazer (52), o “hedonismo”, não necessariamente se relaciona com uma vida de aventuras e ostentação, mas sim com o desejo mais simples das pessoas em subirem de patamar social para conseguir adquirir coisas que no momento não tem condições. O fato de adquirir uma vida material com mais conforto e menos restrições é associado com prazer pelos respondentes.

“Poder” é um valor de controle, domínio, calcado pelo individualismo e hierarquia. Este valor não teve relações significativas com outras consequências e valores instrumentais, apontando para outro tipo de arranjo cognitivo que não ocupa uma posição central dos consumidores desta amostra. O curso na área deste estudo tem conexão com a possibilidade de conquistar uma capacitação, para ser superior e possuir uma posição de dominância, em relação ao ambiente profissional e social onde convive.

Finalmente, a “benevolência” é um valor que provém do desejo de fazer o bem. No caso do presente estudo, de viver de acordo com os princípios que acreditam e que foram ensinados. Conseguir se capacitar para prosperar, de modo a obter recursos para servir, cuidar, proteger e melhorar a vida dos que estão próximos é uma forma de viver melhor.

Avançando nas análises, cabe lembrar que os valores instrumentais utilizados por este estudo são os de Rokeach (1973). Já em relação aos valores finais, são utilizados os valores universais de Schwartz (1992), por ser mais utilizado na literatura e disposto em um arranjo quantitativamente menor, possuindo 10 valores pessoais universais e 4 dimensões nas quais esses valores podem ser agrupados. Os dois autores foram discutidos no capítulo anterior. Para melhor apresentar a relação entre os dois grupos, o Quadro 5 relaciona as principais conexões entre valores pessoais instrumentais e universais dos consumidores de serviços educacionais dos cursos das áreas de gestão e economia nos municípios de Uberlândia, em Minas Gerais.

A dimensão conservadorismo é a que possui mais valores instrumentais associados. Entre eles estão: “honestidade”, “amor”, “mente-aberta”, “obediência” e “responsabilidade”. Isto aponta para um perfil mais conservador entre os entrevistados, sendo que provavelmente se deve à maioria da amostra ser composta por evangélicos e seguido por católicos. Em oposição, a abertura à mudança possui dois valores de modo mais relevante, sendo eles: “imaginação” e “independência”. Outro valor que geralmente faz oposição a dimensão de conservadorismo, por ser individualista, é o valor “hedonismo”, que possui apenas um valor instrumental associado com alegria.

Quadro 5: Relações entre os valores pessoais (universais e instrumentais) dos entrevistados

Dimensões Motivacionais	Valores Universais (Schwartz, 1992)	Valores Instrumentais (Rokeach, 1973)
Auto-Promoção	Poder: status, prestígio social, autoridade, controle, riqueza.	38 – Ambição
	Realização: sucesso, competência, capacidade, reconhecimento de acordo com padrões sociais.	39 – Capacidade 45 – Intelectualidade
	Hedonismo: prazer, gratificação sensorial, diversão, valores momentâneos individualistas.	40 – Divertimento (alegria)
Abertura à mudança	Estimulação: Ausência de rotina, vida desafiante e excitante. Auto-Determinação: Escolhas, exploração, criação independência de ação e pensamento.	43 – Imaginação (Ousadia) 44 – Independência
Autotranscendência	Universalismo: compreensão, cabeça aberta, justiça social, igualdade, proteção do bem-estar e da natureza. Benevolência: Almejar a melhora e o bem das pessoas, solicitude, honestidade, compaixão para as pessoas próximas.	47 – Obediência (deveres, responsabilidades) 41 – Ajuda
Conservadorismo	Tradição: compromisso, respeito e aceitação de questões religiosas e culturais locais, humildade, gratidão e devoção. Conformidade: restrição de atitudes, impulsos e inclinações visando o bem dos outros. Honradez, cortesia, obediência. Segurança: Harmonia, ordem social, cuidado, estabilidade social individual.	42 – Honestidade 46 – Amor 49 – Mente aberta ⁵ 47 – Obediência (deveres, responsabilidades) 48 – Responsabilidade (confiança) 46 – Amor

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

⁵ Este valor geralmente é associado com valores da dimensão “abertura à mudança”, contudo nesta pesquisa este elemento foi relacionado com constituir família, que teve uma conotação como algo novo e contracultural.

Entre todos os 10 valores universais, apenas o “conformismo” não possuiu conexões com destaque. Isto pode se dever ao valor “tradição” captar os valores instrumentais, provavelmente pela questão religiosa como valor final ter um apelo maior para atrair os valores desta dimensão.

Na dimensão de autotranscendência, os valores que destacam são “obediência” e “ajuda”, apontando que o “senso de responsabilidade” e “dever cumprido” é importante para uma parte significativa dos respondentes. Relativo à dimensão “auto promoção”, os valores instrumentais que se destacaram foram: “intelectualidade”, “capacidade”, “ambição” e “divertimento”. Isto pode ser explicado por se tratar de um produto de educação, associado com o desenvolvimento pessoal e promoção; desta forma, as pessoas que valorizam este tipo de produto são aquelas que buscam as consequências e valores que o produto pode atender.

Por fim, vale apontar que, apesar de haver valores instrumentais em todas as dimensões, incluindo quase todos os valores universais, é possível visualizar uma concentração dos valores associados às dimensões de autopromoção e conservadorismo. Isso parece apontar que os consumidores entrevistados desejam um crescimento pessoal, mas com um foco nos valores tradicionais, revelando uma busca por afeto, integração e aceitação pela família e sociedade.

3.3.2 Matriz de implicação

A matriz de implicação é uma ferramenta que auxilia na análise numérica dos dados da entrevista, quantificando as relações entre os códigos (sinônimos). A matriz de implicação pode ajudar a construir uma ferramenta de visualização de dados chamada mapa de valor hierárquico.

Ressalta-se que a matriz é simplesmente uma tabela onde cada código tem uma coluna e uma linha, com números para significar sua numeração. O número de vezes que um item leva a outro item está contido em cada célula da matriz. Esses números são determinados pelas *ladders* (escadas) que os entrevistados utilizaram e representam as direções diretas e indiretas de um item. A Tabela 3 representa a matriz de implicação do presente estudo.

Um número com duas partes, separadas por uma barra inclinada, indica quantos *links* diretos e indiretos um elemento possui dentro da mesma célula da tabela. Os *links* podem ser diretos, com apenas os dois elementos conectados, ou podem ser indiretos, com outros elementos intermediários. Se houver outros elementos entre os links, o registro numérico fica do lado direito da barra. Por exemplo, “2/1” significa que o elemento possui 2 *links* diretos e 1

link indireto. O número do lado esquerdo do período indica ligações diretas, e elementos que um entrevistado conecta diretamente entre si, sem outros elementos entre eles.

O par de números “2/3” aponta a relação entre dois elementos – por exemplo, o atributo “acessibilidade” e consequência funcional “renda/sustento” – à esquerda do código na célula onde os elementos se cruzam, indicando que existem dois *links* entre esses dois elementos. Esses links diretos (também conhecidos como links adjacentes) podem ser vistos na Tabela 3, onde o atributo “acessibilidade” está na linha 5, de cima para baixo, e a consequência “renda/sustento” está na coluna 28, da esquerda para a direita. Neste exemplo, a relação entre duas células é que o acesso à educação pode gerar uma renda capaz de prover sustento à pessoa.

O código “0/1” está na quinta linha, décima segunda coluna, do lado superior e direito. Refere-se a uma célula contendo uma ligação entre duas ou mais palavras com o mesmo atributo mencionado no exemplo anterior “acessibilidade” e com atributo abstrato de “identificação/vocação”. O *link* indireto (ou não adjacente) pode ser visto destacando tal célula.

Pode haver mais de um elemento entre dois números no lado direito de um diagrama como este, indicando que não há uma conexão direta entre os dois elementos. Em vez disso, há uma conexão indireta entre os números, porque existem outros elementos entre eles. A técnica de diagramação é usada para mostrar várias maneiras pelas quais um consumidor pode atingir seu objetivo, incluindo destacar motivos de comportamento e métodos satisfeitos com valores.

O *software Ladderux* utiliza a ferramenta de construção de matriz de implicação para analisar rapidamente os dados. O pesquisador deve inserir suas *ladders* nele, que os aglutina e processa, automatizando a eliminação de *links* redundantes entre os entrevistados e decidindo se um link é direto ou indireto (se dois itens estão vinculados). O *Ladderux* pode identificar e contar automaticamente *links* repetidos de diferentes respondentes, contabilizando as conexões dos respondentes e desprezando as ligações repetidas do mesmo indivíduo.

É interessante apontar que o pesquisador pode utilizar a estrutura da escala mais alta como referência para analisar as demais escalas, tendo interação mínima no processo. Se os *links* vierem da mesma pessoa na entrevista, eles devem ser incluídos na matriz de implicação como uma única ocorrência (VILAS BOAS, 2005).

Portanto, os registros de códigos da matriz de implicação têm a finalidade de fornecer dados numéricos para que o mapa hierárquico de valor (MHV) possa ser construído, o que é feito na próxima subseção. Os valores que os elementos participam do mapa devem ter um número de incidência igual ou superior ao ponto de corte escolhido pelo pesquisador. No caso do presente estudo, o corte escolhido foi de 4 para atributos concretos, 4 para atributos abstratos,

4 consequências funcionais, 5 para consequências psico-sociais, 5 relativos aos valores instrumentais e 5 para os valores finais. Este ajuste foi feito para atender um padrão de 75% das relações apontadas na matriz de implicação, conforme Reynolds e Gutman, (1988).

3.3.3 Mapa Hierárquico de Valor

Como já mencionado, o Mapa Hierárquico de Valor (MHV) é o resultado último da *Laddering*, podendo ser empregado para analisar melhor as conexões entre os itens determinados nas entrevistas. No caso deste estudo, para entender o que leva um aluno a escolher uma escola em detrimento de outra, permitindo observar as relações e conexões entre os elementos de forma visual. Assim, a ferramenta pode ajudar a esclarecer, por exemplo, por que um aluno prefere “consumir” seus serviços educacionais em uma faculdade ou universidade específica.

Ressalta-se que foram identificados um total de 59 elementos, sendo 20 atributos, 17 consequências e 22 valores; ademais, foram identificadas 1.903 ligações (*links*), sendo 564 diretas e 1.339 indiretas. No entanto, o propósito da *Laddering* não é expor todas as relações citadas pelos entrevistados em alguma amostra, mas sim compreender quais relações são mais importantes, reais e significativas dentro da pesquisa realizada.

Considerando que o previsto pelo protocolo da metodologia, conforme Reynolds e Gutman (1988), seja que o número de corte fique entre 3 e 5 ligações, entende-se que o corte escolhido de 4 para atributos e 5 para valores seja adequado. Isto porque quanto maior o corte escolhido como padrão mínimo, para que uma cadeia possa ser representada no MHV, mais o mapa expõe as relações de maior relevância dentro da amostra, em função da garantia de uma maior incidência de conexões entre os elementos, dentro do conjunto de dados extraídos das entrevistas.

Após a definição dos pontos de corte, o MHV pode ser arquitetado. Como definido para este estudo, os elementos que fazem parte são aqueles que possuem uma incidência de no mínimo quatro relações para atributos (concretos e abstratos) e consequências funcionais, além de um mínimo de cinco relações entre os elementos de consequências psico-sociais e valores (instrumentais e universais). Esses elementos são agrupados e correspondem, de forma conjunta, às relações entre atributos, consequências e valores.

Ressalta-se, ainda, que o MHV mostra a conexão entre todos os elementos após o processamento dos dados. Os resultados desses processos são chamados de cadeias, que são as conexões entre os diferentes elementos após o processamento da informação. A ferramenta MHV é usada para analisar por que as pessoas “fazem o que fazem”. Assim, este mapa ajuda a representar as razões/motivações por trás de certos comportamentos das pessoas. A espessura

de uma linha representa o número de vezes que a conexão foi feita entre os elementos, ou seja, uma linha mais espessa significa que houve muitas conexões.

Neste estudo da Tese de Doutorado, foram observadas 108 cadeias, compostas por atributos, consequências e valores, delimitado à cidade de Uberlândia-MG. Nas Figuras 4 a 10, as linhas indicam os elementos que se conectaram. Um quantitativo para as citações foi apresentado anteriormente no Quadro 4 e na interpretação deste. Assim, a partir deste momento, o foco da análise é a identificação das cadeias por meio da ferramenta de visualização dos MHV. As análises são realizadas discutindo os atributos dos mapas no sentido da esquerda para a direita.

O resultado agregado principal desta pesquisa pode ser visualizado na figura 4. O primeiro atributo da esquerda para a direita é o “custo” (4). Este atributo relativo a uma opção de cursar com redução de gastos com educação tem relação com o a consequência funcional de “ajudar os pais” (25). O gasto com educação reflete, geralmente para os respondentes, uma realidade de estudantes jovens e dependentes financeiramente dos pais, o que gera um anseio de retribuição, captado em uma bifurcação pela consequência “justiça/retribuir” (26) e um valor instrumental “obediência” (47). O desejo por retribuição e o viver em obediência encontram-se no valor final “tradição/espiritualidade” (57). Este valor possui 6 conexões com “ajudar os pais” e 10 conexões com “obediência”.

O atributo “custo” também tem relação com “acessibilidade”, possuindo 9 ligações diretas, que por sua vez bifurca no valor “conhecimento/desenvolvimento” (17) e na consequência “empregabilidade do curso” (15). O “conhecimento/desenvolvimento” (17) leva ao valor instrumental “intelectualidade” (43), que, por sua vez, leva ao valor final “realização” (53). A realização, mesmo sendo um valor final, tem ligações com o outro valor final, a “segurança” (55), que se liga à “tradição/espiritualidade” (57). Já o “conhecimento e desenvolvimento” (17) apresenta ligação com o atributo abstrato “estimulante” (16), que por sua vez não tem outras ligações.

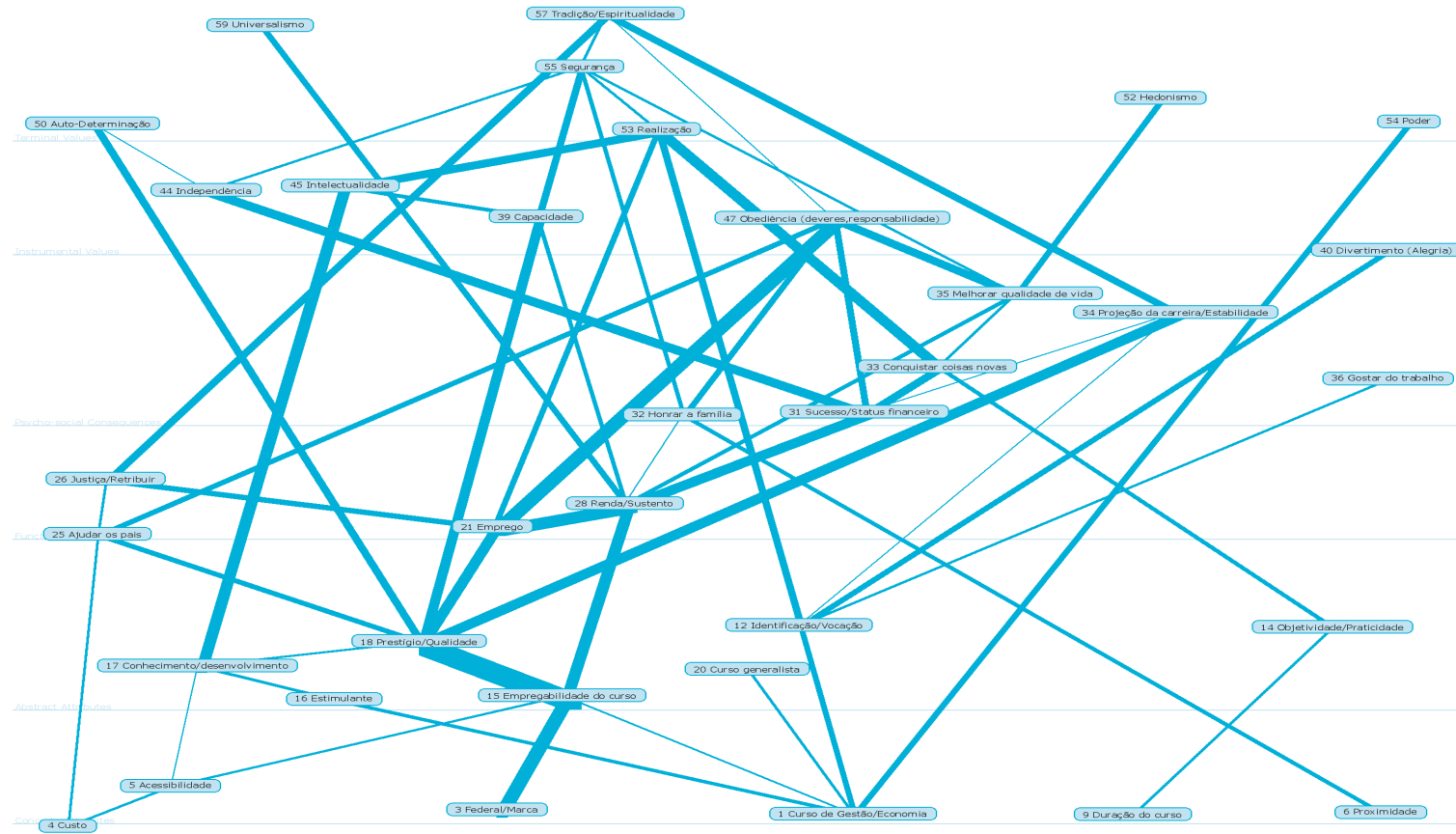
Ademais, tanto a consequência “conhecimento e desenvolvimento” (17) como o “empregabilidade do curso” (15), também apresentam uma cadeia com a consequência “prestígio/qualidade” (18). Esta consequência aponta para o desejo de conseguir acesso a uma instituição para estudar em um curso que tenha qualidade e respeito no mercado.

A consequência “prestígio/qualidade” (18) causa cinco efeitos distintos, sendo o primeiro a consequência “ajudar aos pais” (25), cuja cadeia dela derivada já foi citada. Os outros efeitos ligados a um curso com prestígio (17) são: a) valor final “auto-determinação” (50); a)

consequência “projeção da carreira/estabilidade” (34); b) “emprego” (21); e c) o valor instrumental; e d) “capacidade” (50).

Figura 4: Mapa hierárquico de valor de consumidores de serviços educacionais da área de gestão/economia em Uberlândia

b



Elaborado pelo autor.

Fonte: Dados da pesquisa.

O valor “capacidade” (50) promove “segurança” (50), sendo que ela se relaciona com a “tradição/espiritualidade” (57). Outra relação que “capacidade” (50) promove é com o valor instrumental “intelectualidade” (45). Este desejo por um modo de vida intelectual tem relação com o valor final “realização” (53). Este valor, apesar de ser um valor final, também se conecta com o valor “segurança” (55), já abordado.

A consequência funcional “emprego” (21) relaciona-se com as consequências “justiça/retribuir” (26) e “renda/sustento” (28). Além destas, o elemento “emprego” (21) relaciona-se com dois valores: “obediência” (47) e “realização” (53). Já a consequência “projeção de carreira/estabilidade” (34) leva ao valor final “tradição/espiritualidade” (50).

O atributo abstrato “empregabilidade do curso” é procurado por alunos que escolhem seus cursos baseados no já citado atributo concreto “custo” (4), mas também no atributo “federal/Marca” (3). A ligação do curso ser de uma federal (3) é apenas com a empregabilidade (15), tendo 10 citações. A consequência “empregabilidade do curso” (15) é ligada à consequência “prestígio/qualidade” (18), como já foi relatada, mas também tem uma cadeia que bifurca para a consequência psico-social “renda/sustento” (28).

A consequência almejada de aumentar a renda para o sustento (28) produz 5 cadeias. Entre estas cadeias, a conexão com mais ligações é com “melhorar a qualidade de vida” (35), sendo reportada 7 vezes. As outras quatro ligações da “renda/sustento” (28) são: “honrar a família” (32), “capacidade” (39), “sucesso/*status* financeiro” (31) e o valor final “universalismo” (59). Este valor final é o ponto final de todas as suas relações. O valor instrumental “capacidade” (39) já foi abordado. A consequência “honrar a família” (32) tem ligações com o valor instrumental “obediência” (47) e o final “segurança” (55).

A partir da consequência psico-social “*status/status* financeiro” (31) emerge 4 cadeias, as duas primeiras são com valores instrumentais “independência” (44), com 10 ligações, e “obediência” (47). A terceira ligação é com a consequência “conquistar coisas novas” (33). A quarta ligação é com “projeção da carreira/estabilidade” (34). Esta projeção (34) finaliza no valor terminal “tradição/espiritualidade” (57). Possuindo 5 relações diretas, o *status* (31) conecta-se com “conquistar coisas novas” (33), que se conecta com “realização” (53) e “melhorar a qualidade de vida” (35), sendo que esta busca por melhora se conecta com os valores finais “hedonismo” (52) e “segurança” (55). O valor instrumental “obediência” (47) conecta-se com “tradição/espiritualidade” (57). A cadeia de “segurança” (55) já foi abordada. O valor instrumental “independência” (44) conecta-se também com a “segurança” (55) e com o valor final “auto-determinação” (5).

Ainda na Figura 4, o quarto atributo concreto a ser analisado é o “curso de gestão/economia” (1), que possui 31 citações diretas, além de outras 20 conexões indiretas com quase todos os valores do mapa. Fazer um curso nessa área é um atributo procurado por ter efeito em outros 5 elementos. O atributo do curso (1), tem relação com: a consequência funcional “estimulante” (16), “empregabilidade do curso” (15), curso generalista” (20), “identificação e vocação” (12) e o valor final “poder” (54).

O atributo abstrato “curso generalista” (20) não produz nenhuma cadeia. O atributo “identificação e vocação” (12) conecta-se com 4 outros elementos: as consequências “gostar do trabalho” (36) e “projeção da carreira/estabilidade” (34), o valor instrumental “divertimento/alegria” (40) e o valor final “realização” (53). “Gostar do trabalho” (36) e “divertimento/alegria” (40) não possuem mais relações posteriores com outros elementos.

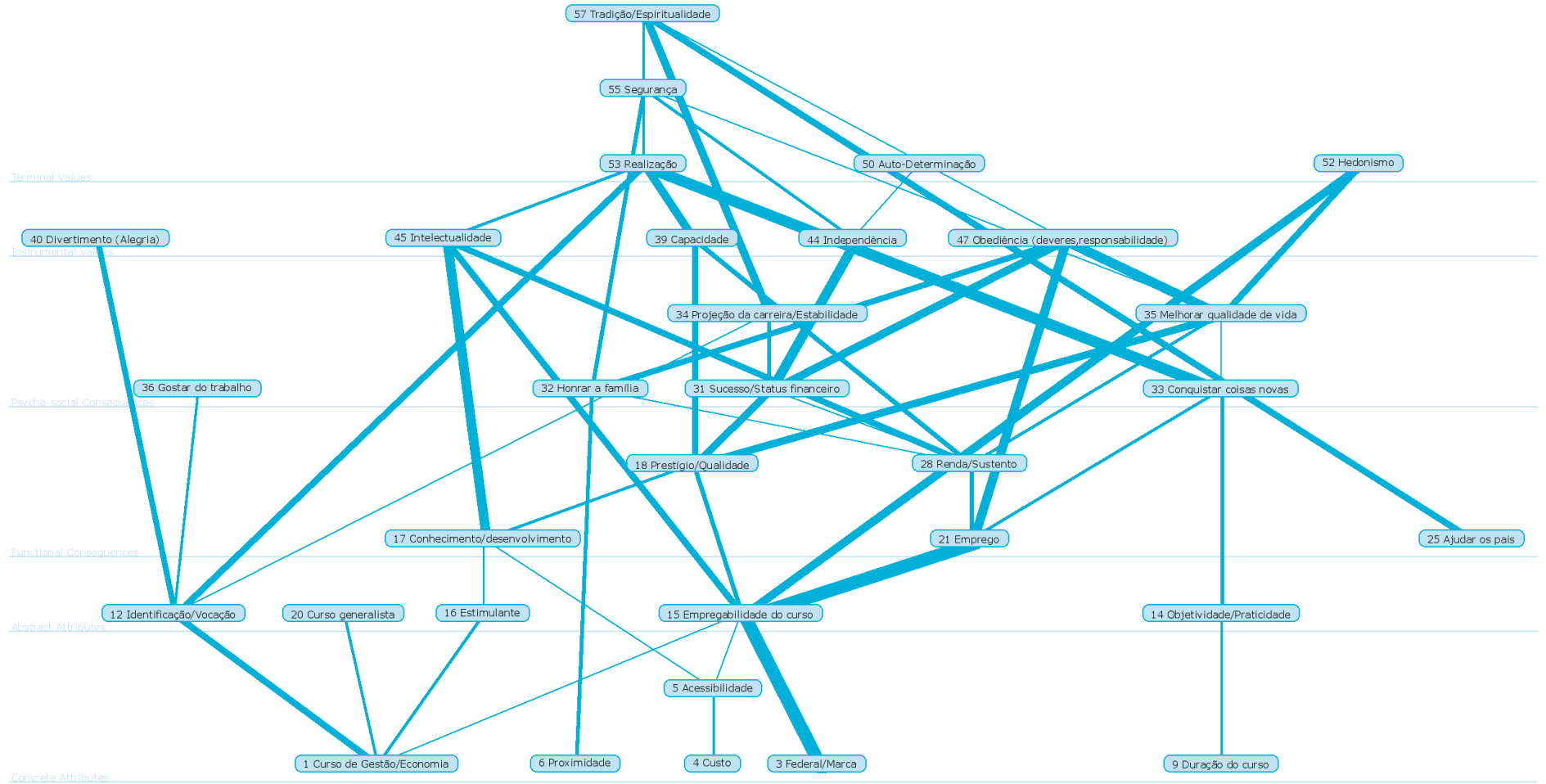
O quinto atributo do mapa da Figura 4 é a “duração do curso” (9), que tem relação com “objetividade/praticidade” (14). A objetividade é um atributo abstrato buscado por aqueles que desejam “conquistar coisas novas” (33). O último atributo é a “proximidade” (6), que tem conexão com consequência psico-social “honrar a família” (32).

Os demais mapas são recortes deste mapa principal, pois eles não possuem ligações abaixo da nota de corte, sendo assim, um recurso para a partir do mapa hierárquico de valor, isolar as cadeias proveniente de grupos distintos de respondentes. Nesse sentido, a Figura 5 exibe o recorte do MHV relativo somente aos alunos da área de Administração. Devido à grande quantidade de elementos da MHV original, a análise mais objetiva é através das ausências que este grupo específico (alunos de administração) sinaliza.

Assim, diferentemente do observado para o conjunto total de respondentes, em relação ao atributo “curso de gestão/economia” (1), não existe a ligação direta com o valor final “poder” (54). O atributo abstrato “identificação/vocação” (12) não se relaciona com o valor final “realização” (53). A cadeia proveniente do atributo curso de Administração tem uma relação mais forte com uma perspectiva mais prática; por um lado, focada no emprego e renda; e por outro lado, em uma busca direta por uma realização em um trabalho que traz alegria, em uma carreira profissional bem-sucedida.

O atributo “custo” (4) não apresenta uma conexão direta com “ajudar os pais” (25), sendo conectada apenas com “acessibilidade” (5). Este atributo é procurado para que os alunos possam cursar algo que possua empregabilidade (15) e traga conhecimento (17). A empregabilidade (15), por sua vez, é buscada por proporcionar uma percepção de “intelectualidade” (45), da mesma forma que a consequência “conhecimento” (17).

Figura 5: Mapa hierárquico de valor de consumidores de serviços educacionais de cursos da administração em Uberlândia



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

O atributo “Federal/Marca”(3) aponta uma cadeia que vai no mesmo sentido, ao apresentar uma conexão direta com a “empregabilidade do curso” (15). Esta empregabilidade (15) também é um atributo que significa o acesso a um emprego (21), prestígio e qualidade de ensino (18), e o valor “hedonismo” (52), reforçando uma vida que tem o prazer como função importante. A empregabilidade também tem, de forma geral, um papel de prover capacidade e sucesso financeiro. Estes elementos apontam para o desejo de uma vida segura e que proporciona estabilidade para o consumidor e a família, dentro de uma perspectiva de valor, calcada no cumprimento dos deveres (47).

A “duração do curso” (9) desponta também exibindo um desejo de conquistar coisas novas, no sentido de uma melhora na qualidade de vida rápida, conectada com obediência (47). A proximidade (6) se faz presente com o desejo de honrar a família (32).

Já para o grupo dos consumidores do curso de Economia, a Figura 6 exhibe o MHV. O atributo do curso (1) é conectado diretamente com o valor final de “realização” (53). Este valor (53) reflete o desejo dos estudantes em desfrutar de uma vida bem-sucedida, fruto de uma pessoa ambiciosa e capaz.

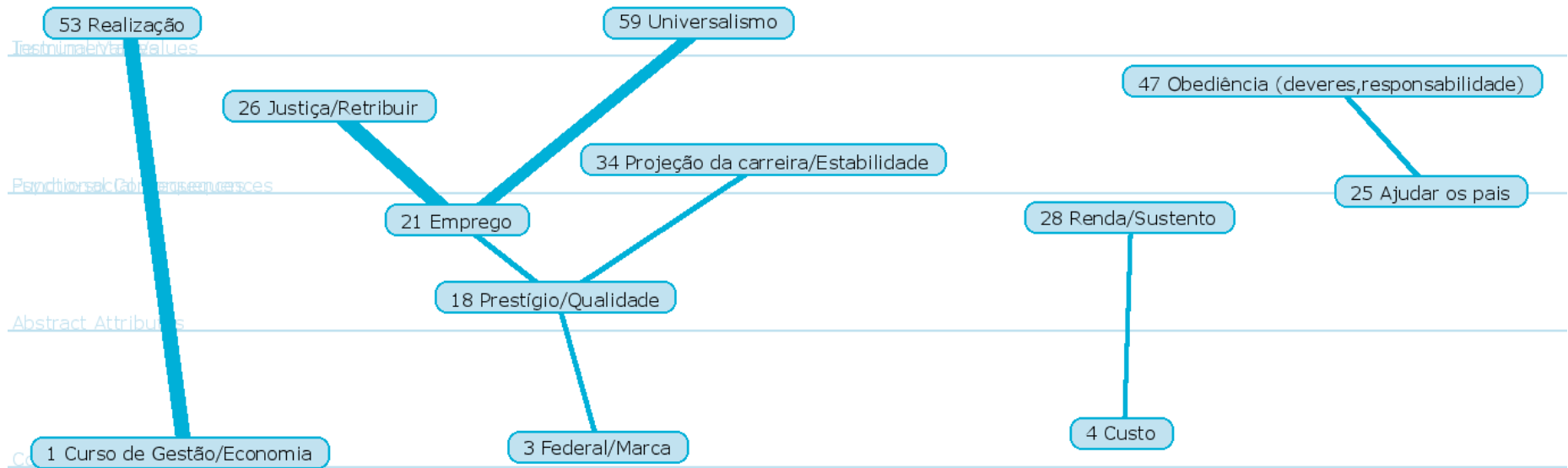
Para os consumidores do curso de Economia, o atributo “federal/marca” (3) está conectado com uma cadeia por meio do atributo “prestígio/qualidade” (18); que, por sua vez, se relaciona com a obtenção de um emprego (21) e com estabilidade profissional, fruto de uma projeção da carreira (34). Para os estudantes de Economia, o emprego é importante para fazer o bem à toda sociedade (59) e retribuir àqueles que o ajudaram (26).

O atributo “custo” (4) tem uma relação direta com a necessidade e o desejo de conseguir renda para o sustento (28) e a consequência “ajudar os pais” (25) tem conexão com “obediência” (47). Estas cadeias apontam para uma preocupação em conseguir fazer o curso, visando à obtenção de uma profissão bem-sucedida que lhes garanta renda, o suficiente para o sustento próprio, mas também dos seus familiares. É uma situação que representa a preocupação consistente com a realidade insegura socioeconômica dos estudantes e de suas famílias. Neste sentido, a educação, especificamente o curso de Economia, é visto com a porta de saída para essa situação indesejada.

A empregabilidade (15) também é um atributo que significa o acesso a um emprego (21), prestígio e qualidade de ensino (18) e o valor “hedonismo” (52), reforçando uma vida que tem o prazer como função importante. A empregabilidade também tem, de forma geral, um papel de prover capacidade e sucesso financeiro. Estes elementos apontam para o desejo de uma vida

segura e que proporciona estabilidade para o consumidor e a família, dentro de uma perspectiva de valor, calcada no cumprimento dos deveres (47).

Figura 6: Mapa hierárquico de valor de consumidores de serviços educacionais da área de Economia em Uberlândia



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

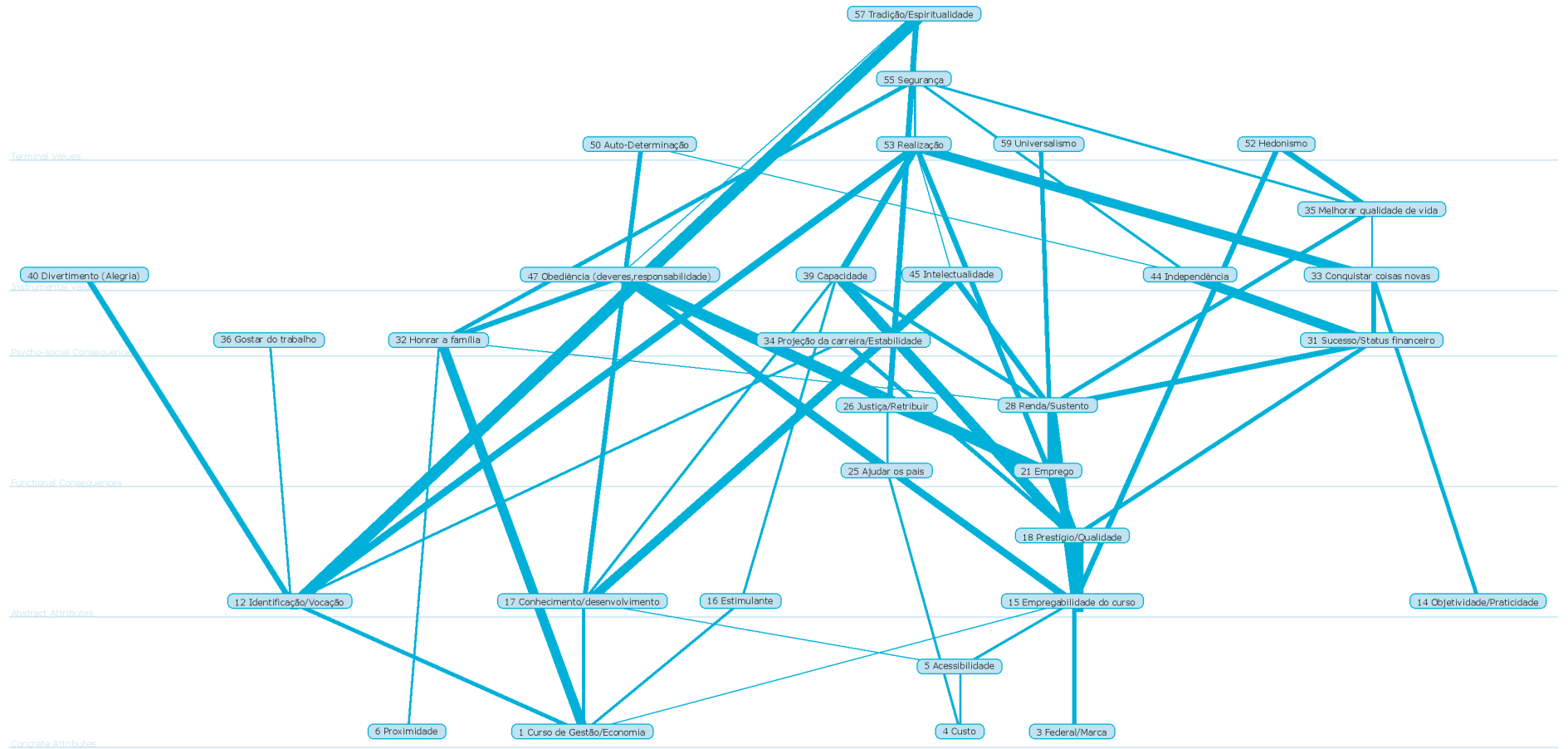
Considerando o propósito central deste Tese de Doutorado, concernente aos efeitos dos valores pessoais que possam ser refletidos na religião, a Figura 7 apresenta o MHV especificamente para os entrevistados que se declararam com religião. Em comparação ao MHV completo – para o grupo total de respondentes (Figura 4), o grupo dos alunos que professam possuir alguma religião apresenta a ausência do atributo “duração do curso” (9), deixando o atributo abstrato “objetividade e praticidade” (14) como um elemento sem o suporte de um atributo concreto para separar entre os cursos, ou seja, qual possui ou não a almejada “objetividade”. Outra diferença é a ausência do desejo de fazer um curso generalista (20), o que aponta para o desejo de cumprir uma vocação específica.

Além das supracitadas, não existem outras diferenças entre a versão completa do MHV (Figura 4) e a versão para os alunos com religião (Figura 7), o que decorre, em grande parte, do fato de que 26 estudantes do total de 32 respondentes terem declarado possuir alguma religião. Portanto, a versão principal das cadeias de valor, representada pelo MHV da Figura 4, tem um forte viés dos respondentes religiosos.

Contudo, vale reforçar as duas diferenças relevantes percebidas. A primeira é que os religiosos não se importam tanto com a duração do curso, mas sim com a objetividade e praticidade, no sentido de aplicação no mercado. A segunda diferença é os religiosos não valorizarem uma percepção de conteúdo “generalista” (20). Isto pode refletir a ênfase na valorização do conhecimento do curso, por propiciar uma formação estimulante (16), permitir um desenvolvimento (15), que leva a uma vida profissional (17) e honra (32).

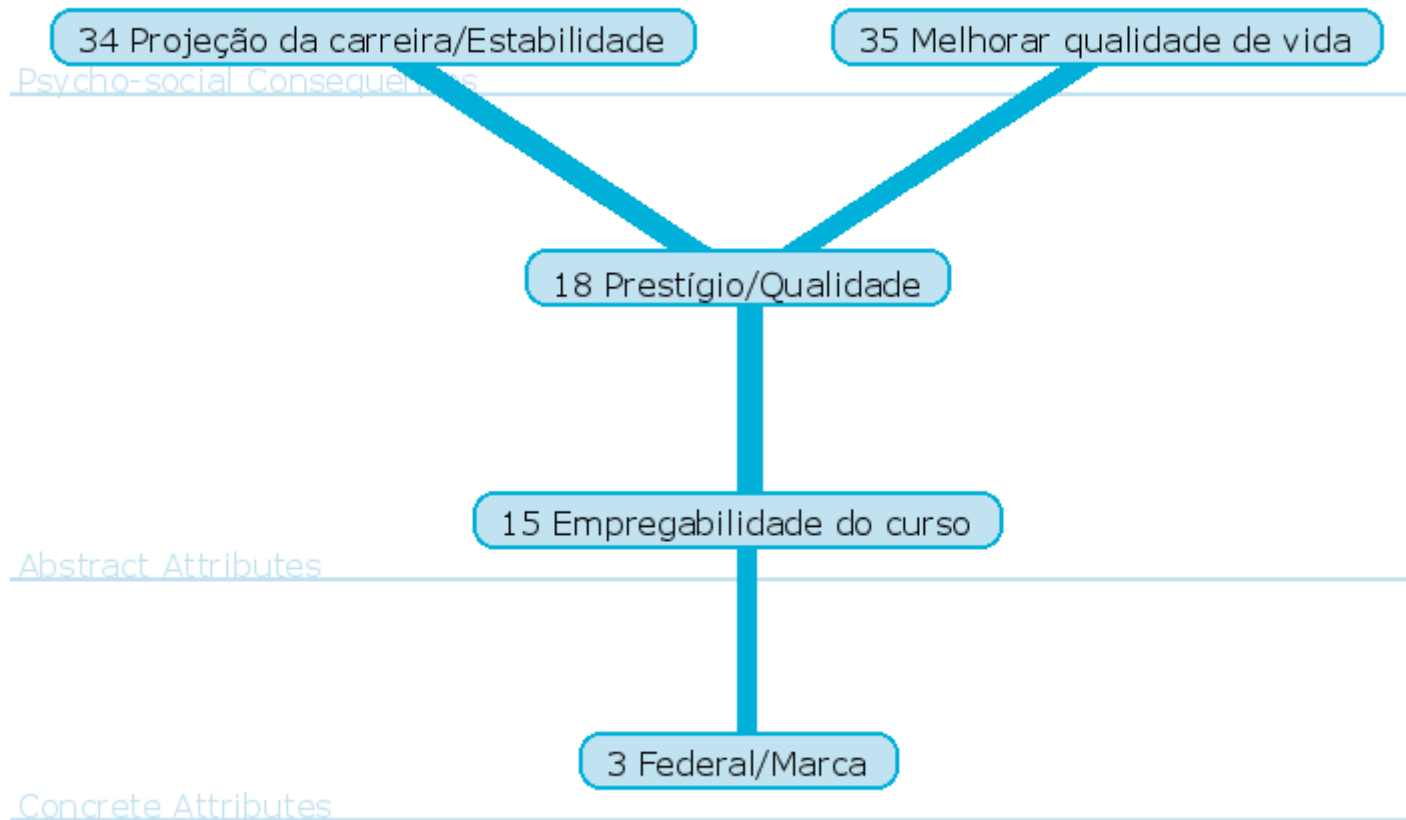
Considerando as ressalvas de representatividade dos entrevistados com tal atributo na amostra total, mas à título de ilustração, a Figura 8 apresenta o MHV dos estudos que se declararam sem religião. O único atributo de destaque entre estes foi o fato de o curso ter uma marca “federal” (3), que aponta para uma maior empregabilidade (15); esta também é fator causador de prestígio (18) do curso escolhido. Uma formação em um curso pertencente a uma “marca federal” confere um maior prestígio (18), que leva, na visão destes respondentes, à “projeção da carreira/estabilidade” (34) e a uma melhora na qualidade de vida (35). Neste sentido, a preocupação dos respondentes se alinha em torno da preocupação financeira, especificamente com estabilidade e padrão de vida.

Figura 7: Mapa hierárquico de valor de consumidores religiosos de serviços educacionais da área de gestão/economia em Uberlândia



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

Figura 8: Mapa hierárquico de valor de consumidores não religiosos de serviços educacionais da área de gestão/economia em Uberlândia



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

Para o grupo de respondentes com religião, foram elaborados mais dois MHV. Na Figura 9, está exposto o primeiro mapa, que é relativo aos religiosos dentro das confissões do espectro do cristianismo, que são as representativas no Brasil e na amostra, com 32 respondentes. O segundo mapa, na figura 10, são das outras pessoas religiosas, na qual inclui outras diversas confissões, que por motivos de necessidade de representatividade, foram agrupados em um conjunto aqui chamados de “não cristãos” – 13 respondentes.

Na Figura 9, existem duas diferenças relevantes provenientes das respostas dos alunos cristãos em comparação ao total de alunos respondentes. A primeira diferença é a ausência do atributo concreto “duração do curso” (9) e a sua relação direta com o atributo abstrato “objetividade/praticidade” (14), como critério de escolha para o curso. Como já apontado, este atributo está relacionado na cadeia principal (Figura 4) como uma ferramenta para conseguir “conquistar coisas novas” (33), que, por sua vez, é uma das consequências que levam à realização (55). Devido à esta diferença, pode-se surgir um menor anseio por bens materiais como necessário para se sentir realizado (53). A segunda diferença é a ausência do valor terminal “Poder” (54) como consequência desejada de se realizar um curso nas áreas de Economia e Administração.

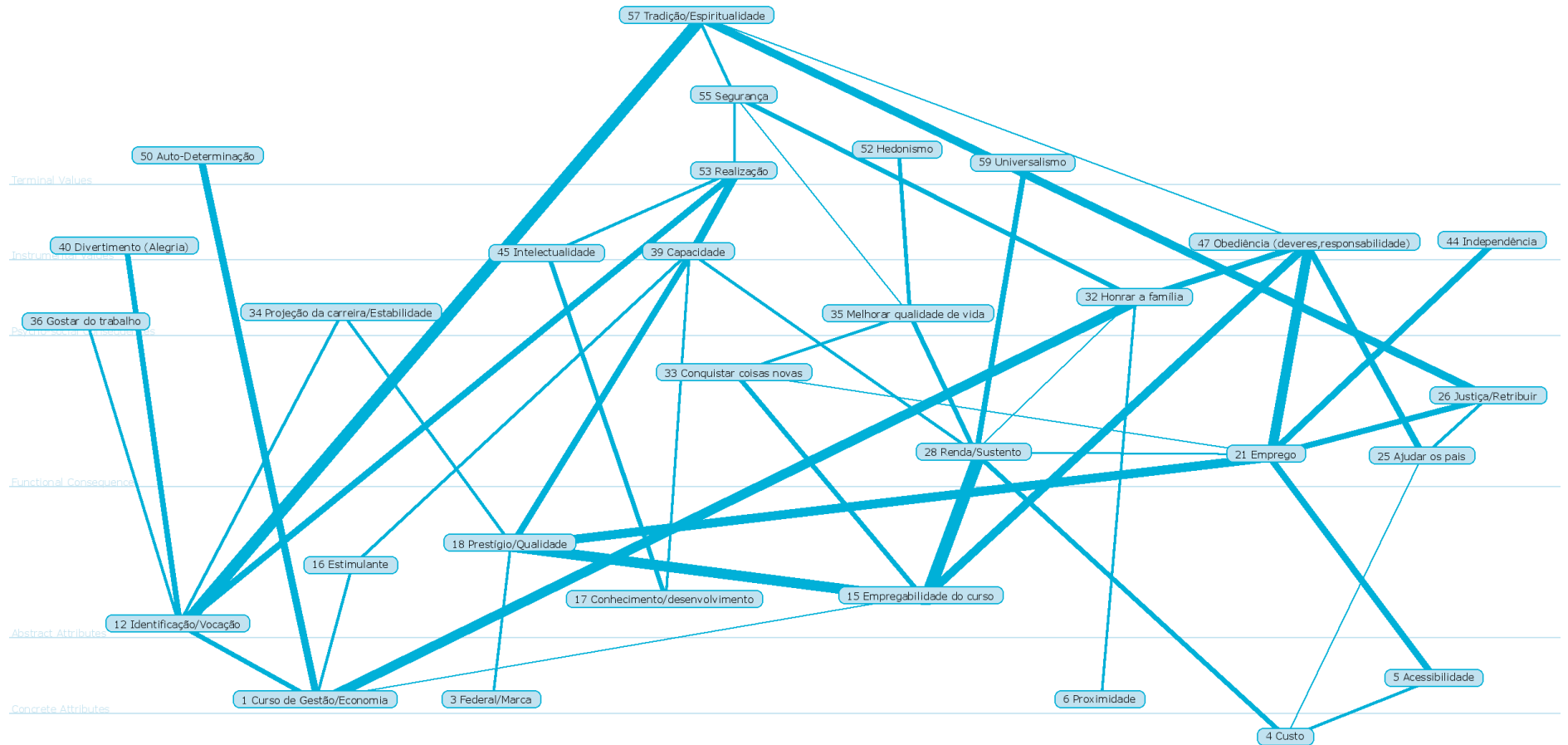
Na Figura 10, para os alunos com religiões não cristãs, é possível perceber que os atributos mais importantes são ser “federal/marca” (3) e o “custo” (4). Com cadeias mais objetivas e simplificadas em comparação à amostra total (Figura 4), estes dois atributos são relevantes para o grupo de religiosos não cristãos para proporcionar estudar em uma instituição de “prestígio/qualidade” (18) e conseguir acessibilidade (5). Destaca-se, ainda, a valorização de um curso que proveja “conhecimento” (17) de modo que o estudante possa desenvolver um modo de vida calcado na “intelectualidade” (45).

A cadeia mais significativa para o grupo de alunos de religiões não cristãs começa com o atributo abstrato “empregabilidade do curso” (15). Este é fundamental para trazer independência (44), por meio do sucesso financeiro (31), conquistar coisas novas (33), e por fim prover a formação pessoal, levando a se tornar uma pessoa capaz (39) e, desta forma, chegar no estado final de realização (53).

Por último, a tabela 4 sintetiza as principais evidências dos MHV das Figuras 4 a 10, mostrando a consolidação das relações entre atributos e principais consequências que levam aos valores correspondentes. Este quadro ajuda a entender alguns dos processos de pensamento dos consumidores relacionados ao consumo de serviços de ensino superior. Na prática, poderia ser usada para criar novas estratégias setoriais de mercado. Entre elas, a segmentação do

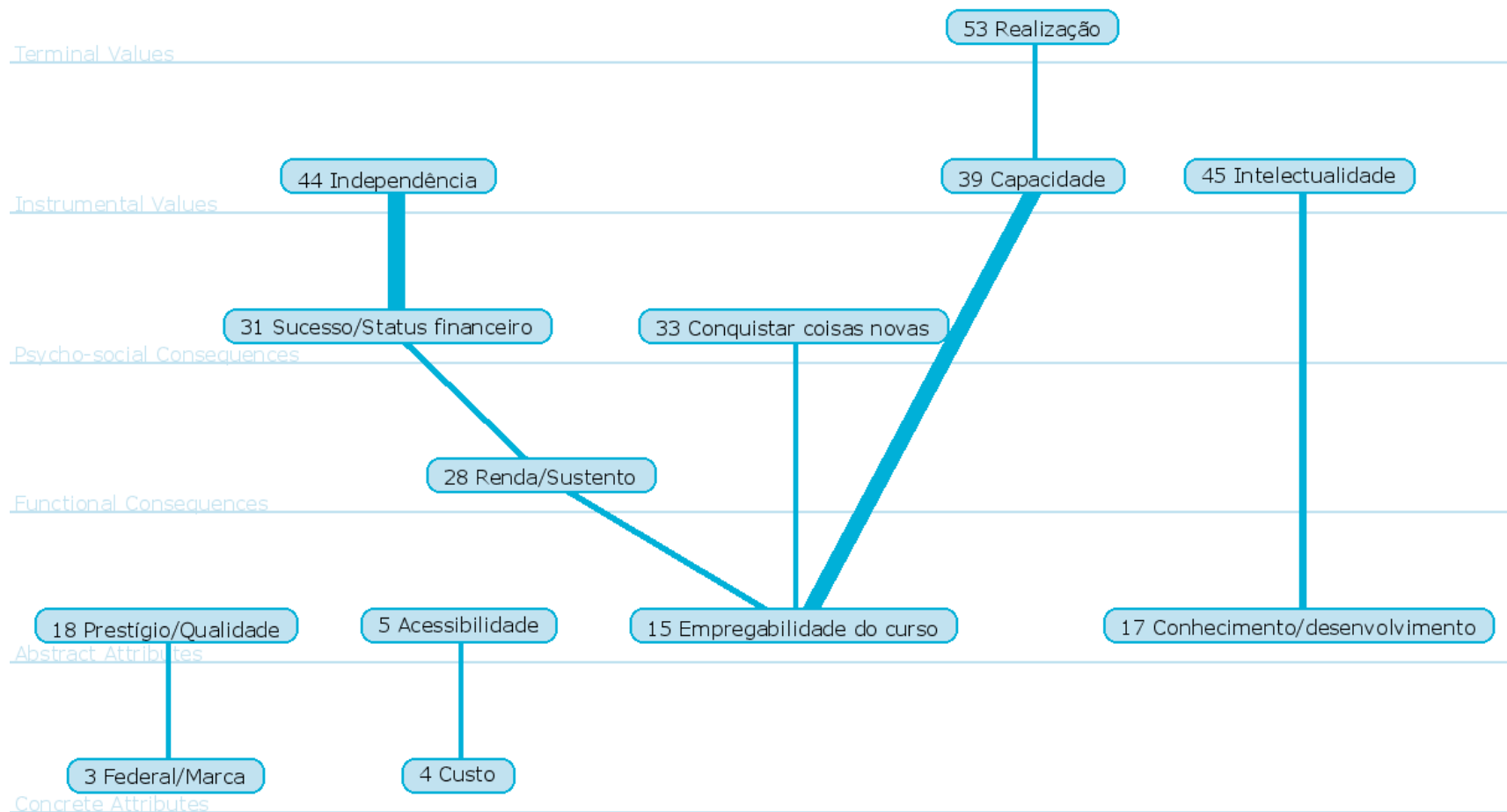
mercado baseado em consequências e valores e adequação da estratégia de comunicação e desenvolvimento de novos cursos baseados nesta segmentação.

Figura 9 Mapa hierárquico de valor de consumidores de serviços educacionais cristãos da área de gestão/economia em Uberlândia



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

Figura 10: Mapa hierárquico de valor de consumidores religiosos “não cristãos” de serviços educacionais da área de gestão/economia em Uberlândia



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo auto.

Tabela 4 - Resumo das relações percebidas nos MHV entre atributos e valores

Atributos	Características e percepções de valor
<p>1 – Curso (Administração/Economia)</p>	<p>O curso nesta área é importante para que as pessoas possam atuar dentro do que percebem ser vocacionadas (12), se sentirem estimuladas (16), obter a empregabilidade (15).</p> <p>Estes elementos são importantes para o consumidor, pois geram consequências, que levam a uma situação de aumento de renda (28), conquistar coisas novas (33), projeção da carreira/estabilidade” (34).</p> <p>As consequências citadas são desejadas para alcançar os valores de: “obediência” (47), “capacidade” (39), intelectualidade (45), tradição/espiritualidade (57), segurança (55), realização (53), auto-determinação (50) e chegar ao valor final de existência “poder” (54).</p> <p>Para os grupos religioso, a diferença se destaca em não buscar um curso generalista (20) e o valor final de “poder” (54).</p>
<p>3-Federal/Marca</p>	<p>O fato do curso ser federal, o que remete na realidade regional, em um curso de qualidade reconhecida é importante para ajudar na empregabilidade do curso (15), sendo que este elemento permite adquirir emprego (21) e renda (25), que são consequências importantes para “honrar a família” (32) e o sucesso financeiro (32). Estas consequências permitem alcançar os valores citados pelo atributo custo (4), além de hedonismo.</p> <p>Para os religiosos, a principal diferença é que, a relação entre empregabilidade (15) e “obediência” (47) é mais clara e direta.</p>
<p>4-Custo</p>	<p>O custo é cognitivamente importante, principalmente, por propiciar a oportunidade de ajudar os pais e ter uma vida segura para si e para os membros próximos. Além disso, na visão dos respondentes a área que o curso foi escolhido, permite a acessibilidade do estudo, o que garante uma grande gama de consequências, com destaque para o aumento de renda.</p> <p>Os valores que este atributo leva está associado com “obediência” (47), “capacidade” (39), tradição/espiritualidade (57), segurança (55), realização (53), e auto-determinação (50).</p> <p>O grupo de pessoas religiosas compartilham deste atributo e valores.</p>
<p>6 - Proximidade</p>	<p>A proximidade é um atributo que tem uma relação direta com “honrar a família” (32), no sentido de não se esquecer dela, ficar próximo e nutrir as relações de afeto. Atitudes que são esperadas dos familiares após o “sucesso” do estudante ao entrar em uma “federal”.</p> <p>Honrar a família (32) tem conexão com os valores “obediência” (47) e “tradição/espiritualidade” (57).</p> <p>Estas cadeias estão presentes entre os grupos dos religiosos.</p>
<p>9 – Duração do curso</p>	<p>A duração do curso está presente como um sinal para que as pessoas possam criar expectativas de conseguir através do fim do curso, conquistar coisas novas (33) e assim atingir o valor final “realização” (53).</p> <p>O grupo de religiosos não possuem o atributo “duração do curso” (9) em suas cadeias, contudo tem o atributo abstrato “objetividade/praticidade” (14) que se relaciona com “conquistar coisas novas” (33).</p>

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor

A partir das evidências observadas, sintetizadas na Tabela 4, a pesquisa apontou, ao contrário de possíveis expectativas, que a escolha do curso superior das áreas de Administração e Economia foi intencional e por preferências conscientes a nível de atributos concretos. Ou seja, o curso foi escolhido como critério para alcançar os valores finais.

Ademais, apesar de grande parte da amostra ser composta por pessoas religiosas, foi possível comparar e destacar as diferenças entre as cadeias do grupo com religião e o total da amostra. Entre os destaques destas diferenças, está o fato de o grupo religioso focar sua busca pelos cursos pelo conhecimento específicos que trazem, ao invés de um curso generalista. Outra distinção é a ausência da busca pelo valor final “poder” (54).

As relações com a busca pela empregabilidade (15) e “obediência” (47) são mais diretas. Outro destaque é o fato da “duração do curso” (9) não constar nas cadeias do grupo religioso. Assim, este atributo não é tão relevante na escolha dos cursos, mesmo em todos os MHV apontando a valorização da “objetividade/praticidade” (14).

3.4 Considerações finais do capítulo

O trabalho deste capítulo aborda a relação entre os achados encontrados no estudo e o que é discutido no referencial teórico, além das conclusões dos achados e as limitações deste estudo.

A relevância do estudo dos valores pessoais para o comportamento do consumidor, se faz presente devido, a importância da compreensão de como os consumidores tomam decisões e processam seus sentimentos sobre um produto: escolhendo, comprando, recomprando ou descartando-o.

Os resultados desta investigação têm relevância nas áreas de estudo dos impactos econômicos de consumo, as diferenças setoriais e regionais. Além de contribuir para a gestão de marketing e a planejamento estratégico das empresas, que repercutem em várias áreas relacionadas com o lançamento de novos produtos, ambiente de consumo, manutenção dos produtos existentes, preços e formas de pagamento, e comunicação com os consumidores.

Este capítulo do trabalho também aborda as conclusões extraídas da pesquisa, as limitações do estudo e como os achados se relacionam com o referencial teórico da tese.

Foi possível, de acordo com o objetivo geral proposta por essa pesquisa. Identificar, dentro das delimitações do estudo, as percepções dos consumidores de serviços educacionais, especificamente cursos superiores da área da administração e economia, do centro de Uberlândia, considerando os atributos, consequências e valores, de forma que auxilie na compreensão do comportamento de consumo de serviços de educação superior.

Entre os elementos que se destacaram, pode-se apontar os seguintes elementos: a instituição oferecer cursos superiores nessas áreas, com um custo baixo (ou gratuito), em uma

localização próxima, com a duração do curso não muito longa, além de uma instituição com a marca “federal” que é associado com qualidade.

As consequências que se destacam é o desejo de empregabilidade, renda, sustento, sucesso financeiro, status, gostar de trabalhar, divertir, honrar a família, retribuir e ser justo as pessoas que ajudaram, além de conquistar coisas novas e melhorar a qualidade de vida.

Por fim os valores instrumentais que se destacaram nesta pesquisa foram o desejo por desenvolver a intelectualidade, capacidade, independência, além de se tornar responsável e cumpridor dos deveres (obediência).

Os valores terminais que explicam as crenças profundas dos entrevistados são auto-determinação, realização, hedonismo, segurança, universalismo e tradição/espiritualidade.

Entre os religiosos, as diferenças principais são relativas à busca do curso pelo conhecimento específico que traz, ao invés de procurar um curso por ser generalista, e a outra distinção é ligada a ausência da busca de viver para conseguir mais “poder”.

Outras características relevantes dos religiosos, apontam para o desejo da consequência “empregabilidade” ser mais direta com o valor instrumental “obediência”. Em relação aos atributos, distingue-se entre os religiosos, a ausência da relevância da “duração do curso”. Sugerindo que este atributo não é tão influente na escolha dos cursos, apesar de ambos os mapas valorizarem a “objetividade/praticidade”.

O que é possível inferir, de forma geral, é que os grupos religiosos tem uma relação forte com o desejo de obter renda para cuidar e honrar a família, cumprir o propósito de vida, através de uma formação que esteja alinhada com a vocação, para também trazer a possibilidade de sentir prazer por isso. Tudo isto converge para um valor final de tradição/espiritualidade.

Entre os não religiosos se destacam a busca por prestígio, projeção da carreira e melhora da qualidade de vida.

Este estudo analisou o que influencia a tomada de decisão de estudantes de instituições de ensino superior. Para isso, utilizou-se da técnica *laddering*, que é uma pesquisa qualitativa para coletar informações, que tem suas limitações por não permitir generalizações.

Há riscos de viés na pesquisa quando o pesquisador está analisando as transcrições das entrevistas, devido à escolha de termos semelhantes que os entrevistados usaram para descrever diferentes elementos de suas vidas.

Outros vieses podem ocorrer devido à natureza não estruturada da entrevista, que depende da habilidade do entrevistador que a conduz, e se ele não tiver boas habilidades de entrevista, os dados podem ser difíceis de coletar em qualidade e quantidade. A entrevista também pode

pausar em diferentes pontos durante a conversa, se a pessoa entrevistada estiver hesitante sobre um tópico ou se simplesmente precisar de uma pausa.

Esses aspectos da técnica dificultam o trabalho de vários pesquisadores no mesmo projeto, pois não haveria como eles verificarem a qualidade dos dados uns dos outros, o que limitaria quantas pessoas foram pesquisadas na pesquisa (GRUNERT; GRUNERT, 1995; VRIENS; HOFSTEDE, 2000; VELUDO DE OLIVEIRA E IKEDA, 2005).

A forma como os consumidores de Uberlândia percebe o produto “curso superior” pode mudar dependendo de muitos fatores: o mercado, mudanças políticas, mudanças legais, inovações no mercado. É por isso que os resultados deste estudo não podem ser considerados atemporais. Existem limitações deste trabalho que precisam ser exploradas em estudos futuros, para melhor compreensão do comportamento do consumidor e hábitos de compra no mercado de ensino superior.

Os valores da população de Uberlândia alcançados pelos consumidores podem ser pesquisados com métodos quantitativos, para um olhar em maior escala. Isso permitiria a análise de possíveis segmentos de mercado e a criação de estratégias consistentes com cada segmento. Um estudo quantitativo também pode ser usado para comparar outros estudos feitos em diferentes centros no Brasil, e pesquisas que possam facilitar o uso dos valores dos consumidores, de forma mais útil para pesquisadores do comportamento do consumidor, analistas de mercado, consultores empresariais, profissionais de marketing, aumentando a fonte de informação, para desenvolver estratégias mais úteis e desenvolver um melhor relacionamento com os consumidores deste segmento.

ENSAIO 2 - RELIGIÃO E GASTOS COM EDUCAÇÃO, CULTURA E PRODUTOS NOCIVOS À SAÚDE

4.1 Introdução

O trabalho de Schultz (1961) aponta que o aumento da produção e renda, via produtividade do trabalho, pode ser explicado por investimentos em capital humano, como gastos com saúde, educação formal, programas de educação de adultos, treinamento e educação no trabalho, além de necessidades de migração para busca de melhores rendas. Já Becker (1994) argumenta que no contexto de uso do conhecimento técnico e científico no setor produtivo, a educação tornou-se apreciada sobremaneira na formação de pessoas.

Essa interseccionalidade das esferas de conhecimentos e habilidades é chamado de capital humano e representa funcionalmente os meios empíricos de produção das pessoas. Assim, teoricamente, todos os atributos que os trabalhadores adquirem no decorrer dos anos são vistos como capital humano, em termos de suas experiências de vida, *praxes*, migração, formação profissional, cuidados de saúde e, sobretudo, o seu desenvolvimento educacional (SCHULTZ, 1961; BECKER, 1994). Assim, a educação “importa” para o desenvolvimento profissional pessoal e econômico da região que está inserido.

No Brasil, a educação (formal) é considerada um direito pela Constituição Federal de 1988. No seu artigo 6º estabelece que: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, [...]” (BRASIL, 1988). Já no artigo 205, afiança-se: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família.” No artigo 206, explicita que: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. O texto traz uma inovação em relação à gratuidade, asseverando-a em todos os níveis na rede pública e expandindo-a aos ensinos médio e superior, o que era abordado nas Constituições anteriores como exceção – relação ao ensino superior, jamais foi apreciada nas anteriores.

Assim, a educação formal tem sido ofertada pela União, estados e municípios de forma gratuita. Entretanto, existe o sistema complementar privado, o qual oferta opções de todas as fases escolares⁶. Consequentemente, a educação depende tanto de recursos

⁶ Ademais, há outras formas de cursos, públicos ou privados, geralmente conhecidas como livres em diversas modalidades e duração, não se limitando apenas a educação curricular obrigatória e regulamentada,

públicos como privados, sendo formada por uma complexa rede de prestadores. Por exemplo, em 2021, 46,7 milhões de pessoas estavam matriculadas na educação básica em 178,4 mil escolas: 49,6% públicas municipais, 32,2% públicas estaduais, 17,4% privadas e 0,8% federais. Destaca-se a tendência de redução no total de matrículas na educação básica a partir dos anos 2010, mas com aumento da participação municipal e quedas das participações estadual, federal e privada (INEP, 2021).

A relação estrutural se difere no ensino superior comparativamente ao básico. Em 2019, as instituições de ensino superior (IES) públicas somavam 302 unidades contra 2.306 privadas; ou seja, 88,4% das IES eram privadas. Contudo, deve ser feita a ressalva que a grande parte das instituições públicas é universidade ou institutos federal (que contém programas de mestrado e doutorado), enquanto nas instituições privadas há uma grande concentração no modelo mais simples, que são as faculdades. Assim, predominam matrículas no ensino superior em instituições privadas. Em 2019, possuíam 6.523.678 matrículas, o que representava 75,8% do total de graduação. No mesmo ano, 79,9% dos alunos que concluíram cursos de graduação eram de instituições privadas (INEP, 2020).

Neste contexto, dependendo das preferências, dos custos envolvidos e do nível educacional que se pretende cursar, além é claro da restrição orçamentária, os usuários podem escolher entre serviços educacionais públicos, privados⁷ ou complementarmente. Diversos estudos empregaram microdados para investigar condicionantes da escolha das famílias pelo ensino privado de distintos ciclos – fundamental, médio, superior ou técnico – e do quanto gastam com isso. Há, ainda, trabalhos sobre determinantes dos gastos com cultura, que, assim como a educação formal, é associada à discussão de capital humano.

Os trabalhos empíricos sobre condicionantes dos gastos com educação (e cultura) serão revisados mais adiante. Neste momento, vale ressaltar apenas que, para o Brasil, é comum os trabalhos empregarem dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esta também é a base dos dados utilizados neste estudo da Tese de Doutorado, referentes aos anos de 2008 e 2009 – a penúltima pesquisa disponível no momento que este estudo é concretizado (meados de 2022)⁸. Estes dados são aplicados em estimações econométricas pelos métodos de

sendo esta última cursos que geralmente conferem diplomação ou algum certificado com validação de alguma secretaria da educação ou do próprio Ministério da Educação (MEC).

⁷ Gastos com educação são passíveis de dedução do imposto de renda, respeitando o teto para abatimento e o gasto realizado.

⁸ Na última (2017-2018), não foi questionada a religião dos entrevistados, o que inviabiliza sua utilização para cumprir o objetivo aqui proposto.

Mínimos Quadrados Ordinários e de Regressões Quantílicas e Interquantílica. O **objetivo geral** é investigar se ter uma religião influencia os gastos com educação e (cultura). Dessa forma, são possíveis análises na média e entre pontos das distribuições das variáveis dependentes (gastos).

Conforme discutido anteriormente, os valores pessoais podem influenciar o padrão de compra dos consumidores. Algumas pessoas podem ter alguns valores associados à preocupação com o “amanhã” ou à prosperidade; outras podem ter outros valores distintos como “hedonismo” ou “tradição”. Assim, é plausível esperar que pessoas que têm uma religião e respeitam seus dogmas – por exemplo, que seguem a ética protestante também comentada anteriormente –, preocupem-se mais em se qualificarem, gastando mais com educação e cultura devido aos efeitos positivos intertemporais que tais gastos podem ter.

Se houver uma preocupação com o “futuro”, talvez essas mesmas pessoas religiosas consumam menos produtos nocivos à saúde, que têm efeitos intertemporais negativos. Então, como uma forma de *contrafactual*, o presente estudo também avalia se a religião afeta o consumo de produtos nocivos à saúde, tendo como *proxies* os gastos com fumo e bebidas alcóolicas – bens que são, inclusive, “condenados” por alguns tipos de religião.

Então, a **hipótese** a ser testada é que a religião, ao ser associada a valores distintos, pode elevar a preocupação com o “futuro”, elevando gastos com educação e cultura e reduzindo gastos com produtos nocivos à saúde (fumo e bebida alcoólica). Lembrando, como foi apontado, que tanto a educação como a saúde são condicionantes do capital humano; ou seja, tendem a influenciar a produtividade do trabalho e, assim, a renda atual e futura.

É importante ressaltar que uma das dificuldades para avaliar se gastos são baseados em valores pessoais, empregando como *proxy* a religião, é saber se realmente a religião declarada é relevante em sua vida o suficiente para influenciar seus valores pessoais e, em consequência, suas prioridades e decisões de consumo. Para garantir maior robustez, embora ainda persista a supracitada limitação, o presente estudo adota estratégias de identificação baseadas na investigação das relações controlando outros fatores que, em acordo com a literatura, determinariam os gastos com educação e cultura, além de avaliar por quintis da distribuição dos gastos (o que não foi encontrado outro trabalho que tenha feito o mesmo⁹) e considerando os *contrafactuais* associados aos gastos nocivos à saúde.

⁹ Os demais trabalhos empíricos encontrados sobre o tema, revisados na próxima seção (e no segundo capítulo desta Tese de Doutorado), no geral, tiveram o intuito de averiguar os efeitos médios da religião nos gastos com educação ou com cultura isoladamente, sem avaliar por quintis da distribuição dos gastos

Cabe destacar que há evidências da religião influenciar os gastos considerados. Para os gastos com educação e cultura, a próxima seção apresenta alguns deles. Para os gastos com fumo e bebidas alcólicas, por exemplo, Kroeff e Mengue (2010), com dados da POF 2002-2003, mostraram padrões médios de gastos distintos entre os tipos de religiões – católicos gastando 10% a mais do que o grupo de referência e evangélicos 10% a menos.

Além desta introdução e das considerações finais do capítulo, este é estruturado em mais três seções. A segunda seção apresenta a revisão de trabalhos aplicados (empíricos) sobre determinantes dos gastos considerados. A terceira seção discute os procedimentos metodológicos e dados. Finalmente, na terceira seção, constam os resultados encontrados.

4.2 Revisão aplicada: determinantes dos gastos com educação e cultura

Na literatura nacional, diversos trabalhos foram realizados buscando compreender os fatores que afetam os investimentos e gastos com educação e cultura na realidade dos domicílios brasileiros. No Quadro 6, são sintetizados especificamente aqueles que usaram dados de alguma POF do IBGE, por esta ser a base aqui utilizada e, assim, fundamentando opções empíricas e sendo possível a comparação dos resultados. Estes trabalhos diferem, muitas vezes, quanto aos focos das análises (variáveis explicativas de interesse). Carvalho e Kassouf (2009), por exemplo, com dados da POF de 2002-2003, dão ênfase à influência de algumas questões de gênero nas escolhas das famílias pelos gastos com educação.

Já Remy e Maia (2019), com dados das POFs de 2002-2003 e 2008-2009, deram ênfase em suas análises aos efeitos da transição demográfica e do crescimento econômico na ampliação dos gastos das famílias com educação em todos os níveis de ensino. Santana e Menezes (2009), por sua vez, utilizaram a base de dados da POF 2002-2003 para dividir os domicílios em grupos de renda e determinar se havia disparidades raciais nos gastos com educação, observando a existência de tal disparidade, também com dados da POF 2002-2003, mostraram diferenças entre gerações nos gastos com educação. Menezes e Silveira Neto (2014) evidenciaram, com dados das POFs de 1995-1996 e 2002-2003, que a dinâmica da desigualdade regional influencia os dispêndios com educação privada.

– ou seja, não adotam Regressões Quantílicas e Interquantílicas - e não confrontam com outros gastos com efeitos na produtividade provavelmente contrários aos investimentos em educação e cultura.

Quadro 6: Resumo dos trabalhos empíricos revisados sobre a POF e gastos com educação e cultura

Trabalho	Fontes de dados	Delimitação	Dimensões das Variáveis Explicativas	Dimensão Variáveis de interesse	Metodologia	Resultados
Castro e Vaz (2007)	POF (1987_1988, 1995-1996, 2002, 2003)	Brasil e Metrópoles brasileiras	Anos, urbano ou não, metrópoles, renda, escolaridade do chefe de família.	Gasto com educação	Estatística descritiva	Mudança geracional entre os de maior renda, renda e escolaridade são relevantes.
Diniz e Machado (2009)	POF (2002-2003)	Metrópoles nacionais	Características dos domicílios e (etnia, religião, gênero, UF) e Capacidade cultural instalada nas cidades (museus, teatros etc.)	Consumo com cultura	Estatística descritiva	Renda como fator principal, depois a escolaridade e religião correlacionam com mudanças no padrão de gasto com cultura.
Carvalho e Kassouf (2009)	POF (2002-2003)	Brasil	Ne de filhos, idade, matrícula, etnia, região, urbano/rural, idade.	Log despesas familiares com educação	Tobit	Não existe viés de gênero com gastos na educação
Santana Menezes (2009)	POF (2002-2003)	Brasil	Renda, cor/etnia, gastos com educação	Gastos com educação	Regressão semiparamétrica (curva de Engels)	Renda (e não cor/etnia) é o que mais influencia gasto com educação.
Curi e Menezes-Filho (2010)	POF (2002-2003)	(PNAD (2001-2006) e a POF (2002-2003) com jovens até 25 anos.	Sexo, cor/etnia, escolaridade mãe, região, faixa de renda, idade, ciclo escolar.	Gasto com educação	Modelos censurados de Heckman, Tobit, Logit	Renda como principal efeito, contudo com variação de sensibilidade nos ciclos
Paglioto e Machado (2012)	POF (2002-2003, 2008-2009)	Metrópoles nacionais	Renda, efeito tempo (ausência de filhos), educação artística, instrumentos	Gasto com eventos culturais	Probit	Principais fatores são renda e escolaridade, e em menor grau, gastos com educação artística.
Seiblit, Bonifácio e Ayres (2013)	POF (2002-2003, 2008-2009)	Brasil	Rural e Urbano, Renda, Escolaridade, Localização.	Gastos com recreação e cultura	Estatística Descritiva	Região, Rural e Urbano e renda como fatores preponderantes
Menezes e Silveira Neto (2014)	POF (1995-1996, 2002, 2003)	Regiões metropolitanas	Níveis escolares, Modelo de Gini estendido, Participação em despesa educacional per capita.	Gastos em escolas privadas.	Modelo de Gini estendido e estatística descritiva	Aumento da desigualdade de gastos per capita ao longo das duas POFs,

Trabalho	Fontes de dados	Delimitação	Dimensões das Variáveis Explicativas	Dimensão Variáveis de interesse	Metodologia	Resultados
						gastos com fundamental elevam o índice Gini.
Freitas (2015)	POF (2008-2009)	Famílias com filhos de até 17 anos	Escola, Sexo, Cor, Idade, Renda per capita, Região, Urbano, Quantidade de banheiros.	Despesas monetárias privadas em educação. Logit (escola particular) Heckman (proporção)	modelo logit, modelo de seleção de Heckman	Renda, região, cor, idade, e arranjos monoparentais influenciam no gasto com educação
De Lena (2016)	POF (2002-2003, 2008-2009)	Brasil	Religiões Cristãs, Sexo, Cor/etnia, Faixa etária, Região, Escolaridade Renda per capita, quintis de renda,	Despesas monetárias privadas em educação.	Estatística descritiva	Em comparação com 4 denominações, os Batistas foram o que mais investiram em educação no quintil de renda mais baixo.
De Almeida e Souza (2020)	POF (1995-1996, 2002-2003, 2008-2009)	Nacional	Quantidade de pessoas no domicílio, renda, educação, idade, internet, cartão de crédito, Região Geográfica	Logaritmo de gasto mensal per capita com jornais e revistas, livros e livros didáticos	Probit	Renda, educação, gênero, internet e cartão de crédito afetam o consumo destes artefatos culturais.
Ribeiro, Kawaoka e Komatsu Filho (2020)	POF (2018-2019), DataBank e Pisa (educação) e OMS (Saúde)	Brasil comparado com resto do mundo	Dependência administrativa, Despesas privadas e públicas, Gastos/PIB, dados internacionais	Despesas monetárias privadas em educação e saúde	Estatística descritiva	Gastos/PIB com educação (públicos e privados) ficam acima da média mundial e mesmo assim com baixo desempenho.
Da Silveira (2020)	POF (2008-2009)	Brasil	Gênero, idade, cor, religião, proximidade, renda, escolaridade do chefe de família, tamanho da família, religião	Gasto com a educação superior brasileira	Probit Bivariado	Gênero, idade, cor, religião, proximidade da oferta, renda familiar, escolaridade do chefe da família influenciam o consumo

Fontes: Trabalhos apontados no próprio quadro. Elaborado pelo autor.

Abordando a questão da religião, de suma importância para esta Tese de Doutorado, Da Silveira (2020) investigou os determinantes do investimento em educação superior efetivado pelas famílias utilizando dados da POF 2008-2009. Dentre as diversas variáveis consideradas nos exercícios empíricos, a religião teve influência significativa, sendo que os protestantes e espíritas tinham gastos médios superiores aos católicos e evangélicos.

De Lena (2016), também ressaltando a questão da religião e utilizando dados das POFs de 2002-2003 e 2008-2009, avaliaram os padrões de consumo de grandes grupos religiosos no Brasil. Para isso, foi feita uma análise estatística comparativa por quintis de renda, sendo percebido que os quintis mais baixos possuíam padrões de gastos similares intragrupos religiosos. Ademais, ao avaliar evoluções, o trabalho mostrou que os batistas se destacaram, uma vez que triplicaram seus gastos com educação entre 2002 e 2008.

Alguns trabalhos consideraram as metrópoles como referências para suas análises, principalmente aqueles com bases mais antigas, tal como Castro e Vaz (2007) e Diniz e Machado (2009), possivelmente pelas características das coletas de dados anteriores aos anos 2000. Castro e Vaz (2007), com dados das POFs de 1987-1988, 1995-1996 e 2002-2003, apontaram que atributos individuais, como escolaridade, cor e renda influenciavam os gastos com educação das famílias (em termos de proporções das suas rendas).

Diniz e Machado (2009), com dados da POF 2002-2003, verificaram o efeito renda como fator predominante para os gastos com cultura, mas sendo a religião também relevante, principalmente entre brancos, não católicos e protestantes. Assim, é um estudo que deve ser destacado por considerar gastos com cultura e os relacionar à religião.

Ainda em relação aos recortes amostrais (delimitações geográficas), ressalva-se que a maior parte dos trabalhos do Quadro 6 considera todo o território nacional, exceto Diniz e Machado (2009), Paglioto e Machado (2012) e Menezes e Silveira Neto (2014). Alguns comparam o Brasil com outras localidades do mundo, como Ribeiro, Kawaoka e Komatsu Filho (2020), ou fazem delimitações por idade, como Curi e Menezes-Filho (2010) para jovens de até 25 anos e Freitas (2015) para famílias com filhos de até 17 anos. Há, ainda, análises específicas para gastos com o ensino superior – Silveira (2020), por exemplo – e para a educação básica – como em Curi e Menezes-Filho (2010) e Freitas (2015).

As bases da POF utilizadas variam entre as edições e as respectivas metodologias, que se alteram a cada novo lançamento. Há trabalhos que as compatibilizam para utilizar mais de uma e observar alterações no tempo. Castro e Vaz (2007), por exemplo, fizeram avaliações com três edições, partindo de 1987 até 2002. Já Menezes e Silveira Neto (2014) e de De Almeida e Souza (2020) utilizaram bases desde 1995 até a de 2018-2019.

Em relação aos métodos empíricos, há uma heterogeneidade estratégias aplicadas. Por exemplo, entre os modelos binários, o *Tobit* foi utilizado por Carvalho e Kassouf (2009) e Curi e Menezes-Filho (2010). Já o *Probit* foi empregado por Paglioto e Machado (2012), De Almeida e Souza (2020) e Da Silveira (2020); o *Logit* por Curi e Menezes-Filho (2010) – que utilizaram mais de uma estratégia de estimação – e Freitas (2015). Os achados dos estudos tiveram em comum a renda como a principal variável explicativa. Contudo, também apontaram para outros fatores, alguns pouco debatidos, como o gênero – que, segundo Carvalho e Kassouf (2009), não têm influência no gasto com educação.

Destaca-se também o trabalho de Castro e Vaz (2007), com uma perspectiva histórica do efeito das mudanças das gerações no investimento em educação. Na mesma linha, há evidências para os gastos com cultura em Paglioto e Machado (2012). Já Seiblit, Bonifácio e Ayres (2013) mostraram que a região do país e a residência em áreas rural ou urbana afetam o padrão de consumo de cultura. Ainda para este gasto, o efeito da região também aparece em Freitas (2015) – além da cor/etnia, idade e arranjos monoparentais.

Por fim, vale lembrar que a religião, tão importante para esta Tese de Doutorado, mostrou-se como um condicionante dos gastos com cultura em Diniz e Machado (2009). Para os gastos com educação, a religião apareceu também como relevante em: De Lena (2016), em especial nos níveis de renda mais baixos; e Silveira (2020) – em conjunto com outros fatores – gênero, idade, cor/etnia, proximidade da oferta, renda e escolaridade.

4.3 Procedimentos empíricos

A seguir, são discutidas as decisões empíricas para avaliar os efeitos, na média e em pontos da distribuição, da religião nos gastos com educação e cultura – e, como uma abordagem contrafactual, nos gastos com fumo e bebidas alcóolicas. Para a realização deste estudo, são utilizados os microdados da POF 2008-2009 do IBGE. Tal tipo de pesquisa fornece dados que permitem análises que relacionam os perfis socioeconômicos e a composição dos gastos (KROEFF; MENGUE, 2010). Cabem alguns comentários.

A POF é um instrumento do IBGE com o propósito de coletar dados para contribuir com a avaliação do consumo em suas estruturas familiares e domiciliares, considerando variáveis para compreensão das estruturas sociais que estas unidades estão inseridas. Os fatores aferidos incluem os gastos, rendimentos e a variação patrimonial. Assim, segundo

o IBGE (2022), este instrumento sinaliza um contorno das condições de vida dos cidadãos brasileiros a partir do exame dos orçamentos residenciais das famílias/domicílios.

Além dos dados relacionados à estrutura do orçamento doméstico/familiar, diversas características das residências são também pesquisadas, abarcando ainda a autoavaliação subjetiva a respeito da qualidade de vida. Os resultados da coleta de dados (amostral¹⁰) permitem, além do mais, examinar o arranjo dos gastos dos domicílios de acordo com as classes de rendimentos, as desigualdades regionais, as conjunturas urbanas e rurais, o meio de transmissão e o volume das transferências de renda entre as diferentes faixas de renda, tal como o tamanho do mercado consumidor para grupos de bens e serviços.

Primeiramente, a POF teve sua linhagem que remonta ao Estudo Nacional da Despesa Familiar (ENDEF) de 1974-1975, que tinha abrangência nacional, excetuando-se as áreas rurais das regiões Norte e Centro-Oeste. Depois foram iniciadas as POFs, ocorrendo referentes aos anos 1987-1988, 1995-1996 e 2002-2003. A penúltima POF foi a de 2008-2009, sendo a última com a edição 2017-2018. Portanto, houveram cinco pesquisas de orçamentos familiares realizadas pelo IBGE.

O propósito prioritário da realização das POFs durante os anos 1980 e 1990 era o de fornecer subsídio para o desenvolvimento do índice de preços ao consumidor do IBGE, sendo feitas nas Regiões Metropolitanas de Brasília, São Paulo, Goiânia, Curitiba, Porto Alegre, Fortaleza, Recife, Salvador, Belém, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. A partir dos anos 2000, a POF começou a incluir as áreas rurais, o que possibilitou aferir o consumo e as condições de vida inclusive das famílias com menor renda, além de investigar as trocas não monetárias. A POF de 2017-2018 foi realizada suprimindo os dados relativos à religião. Por isto, esta não é a utilizada neste estudo, optando-se pela POF 2008-2009.

A POF permite que os resultados sejam avaliados nos níveis de agregação nacional, grandes regiões, unidades federativas e urbano e rural. Para as regiões metropolitanas e capitais, são possíveis análises para áreas urbanas. Em investigações com os microdados, a unidade de consumo (UC) é a unidade básica de análise, sendo equivalente à família (ou domicílio), entendendo que um grupo de pessoas em uma residência compartilham suas rendas e os destinos dados a elas (IBGE, 2010a). Esta é a unidade do presente estudo.

¹⁰ Para a construção da amostra da POF, há a estratificação de setores censitários e a estratificação por regiões geográficas, considerando técnicas estatísticas. Este tipo de técnica aumenta benefícios relevantes para a eficiência das amostras, em face da busca por maior precisão das estimativas construídas por pesquisas que utilizam a mesma base de dados (BESSA; CATELA, 2017).

Na POF 2007-2008 aqui utilizada, a seleção amostral escolhida para a pesquisa teve dois estágios, sendo o primeiro com os domicílios particulares permanentes estágio e o segundo com os setores, incluindo estratificação geográfica. Os dados coletados com os questionários referem-se ao período compreendido das datas de início (19/05/2008) e o fim (18/05/2009). Em relação ao tempo aferido pela pesquisa, neste caso anual, a POF foi repartida em 52 semanas. Em cada domicílio foi apontado aleatoriamente dentro desta repartição, duas semanas consecutivas em que efetivamente foi iniciada a coleta de dados. Estes dados são tratados em relação ao efeito inflacionário e anualizados (IBGE, 2010).

Realizados estes comentários, a atenção volta-se aos exercícios empíricos deste estudo. Os dados das UC são utilizados em estimações econométricas por três métodos: i) Mínimo Quadrados Ordinários (MQO); ii) Regressão Quantílica (RQ); e iii) Regressão Interquantílica (RI). Os modelos estimados por MQO são baseados na equação (1).

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 R_i + \beta_2 X_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

sendo: Y_i as variáveis dependentes da UC i ; β_0 a constante; β_1 os coeficientes estimados associados às variáveis explicativas R_i de maior interesse para o estudo; β_2 o vetor de coeficientes estimados das variáveis explicativas de controle X_i ; e ε_i o termo errático.

A terminologia MQO é originária do fato de que os β 's (betas), que são relativos aos coeficientes estimados, são os parâmetros de inclinação da curva ajustada que aponta a relação entre a variável dependente e uma variável explicativa minimizando a soma dos quadrados dos resíduos (ε_i), conforme a equação (2). O resíduo é a diferença entre os reais valores de Y_i e os seus valores estimados (WOOLDRIDGE, 2006; GREENE, 2012).

$$\sum_{i=1}^n \varepsilon_i^2 \quad (2)$$

Considerando o Quadro 7, as variáveis dependentes (Y_i) são: i) gastos *per capita* com educação e cultura; e ii) gastos *per capita* com fumo e bebidas alcóolicas. As variáveis explicativas de maior interesse (R_i) para o estudo correspondem às *dummies possuir religião e tipos de religião*. Estas foram construídas adaptando as classificações oficiais à categorização adotada pelo IBGE na POF. As variáveis explicativas de controle (X_i) foram definidas considerando a literatura sobre possíveis condicionantes do consumo de educação e cultura (revisada anteriormente) e de fumo e bebidas alcóolicas.

Por MQO, será investigado se, na média, possuir uma religião influencia os gastos supracitados e como estes se diferenciam conforme os tipos distintos de religiões. Após as estimações por MQO, serão feitas as regressões quantílicas (RQ). Ao contrário do

MQO, o método de RQ permite mensurar o efeito mediano da religião para diferentes quantis da distribuição dos gastos considerados (variáveis dependentes), uma regressão para cada quantil (e para cada variável dependente) e não apenas uma para a média. A RQ utiliza como forma de estimação o *Least Absolute Deviation* (LAD), chamado também por erros mínimos absolutos ou menor desvio absoluto (KOENKER; BASSETT, 1978; KOENKER, 2000; GREENE, 2012). O LAD é representado pela equação (3):

$$\min_{\beta_0} \sum_{i=1}^n |y_i - x'_i \beta_0| \quad (3)$$

Quadro 7: Variáveis dos modelos

Variáveis	Descrições
<i>Variáveis Dependentes (Y_i)</i>	
Educação	Gastos <i>per capita</i> com educação
Recreação e Cultura	Gastos <i>per capita</i> com recreação e cultura
Fumo	Gastos <i>per capita</i> com fumo
Bebida Alcolóica	Gastos <i>per capita</i> com bebidas alcólicas
<i>Variáveis Explicativas de Interesse (R_i)</i>	
Possui religião ¹¹	Se possui, ou professa alguma confissão religiosa (1 = sim, 0 = não)
Católico	Possui uma fé dentro do espectro das religiões cristãs católicas – principalmente ligadas à fé romana (1 = sim, 0 = não)
Evangélico histórico	Possui uma fé dentro da expressão atual do protestantismo clássico (1 = sim, 0 = não)
Evangélico Neopentecostal	Possui uma fé dentro da expressão atual do movimento neopentecostal (1 = sim, 0 = não)
Evangélico Pentecostal	Possui uma fé dentro da expressão atual do movimento pentecostal clássico (1 = sim, 0 = não)
Evangélico (outros)	Possui uma fé dentro das outras igrejas protestantes – mais distantes dos ramos anteriores (1 = sim, 0 = não)
Espírita	Possui uma fé dentro da expressão religiosa do espiritismo, principalmente do ramo kardecista (1 = sim, 0 = não)
Matriz Afro	Possui uma fé dentro da expressão religiosa com origens africanas (1 = sim, 0 = não)
Judaico	Possui uma fé dentro da expressão religiosa associada ao judaísmo (1 = sim, 0 = não)
Outras religiões	Possui uma fé religiosa diversa – religiões de menor expressão nacional, que engloba também as religiões orientais (1 = sim, 0 = não)
<i>Variáveis Explicativas de Controle (X_i)</i>	
Renda	Somatório, em Reais, dos rendimentos brutos monetários e não monetários mensais de todos os moradores do domicílio, acrescido da variação patrimonial e o saldo positivo da movimentação financeira
Idade (anos)	Idade do morador em anos completos – chefe da UC
Estudo (anos)	Número de anos de estudo do morador – chefe da UC
Mulheres	Sexo feminino – chefe da UC (1 = sim, 0 = não)
Regiões (Sul, Centro-Oeste, Norte, Nordeste)	<i>Dummy</i> (1 = sim, 0 = não) para cada região.
Urbano	<i>Dummy</i> se o domicílio está localizado em um setor urbano (1 = sim, 0 = não)
Cor/Etnia (Preta, Parda)	<i>Dummies</i> (1 = sim, 0 = não)

¹¹ Variável utilizada apenas no modelo 1 (M1), no modelo 2 (M2) são empregadas as confissões religiosas desagregadas por grupos. A divisão em modelos consta na próxima seção, nas análises dos resultados.

Fonte: IBGE, POF 2008-2009. Elaborado pelo autor.

As estimações por RQ são divididas em quantis de θ partes, considerando que $0 < \theta < 1$. O θ ésimo quantil pode ser estabelecido, segundo Koenker e Bassett (1978), como qualquer solução para a minimização do problema; i.e., a solução é alcançada ao ser minimizada a soma dos desvios absolutos dos resíduos, conforme mostra a equação (4).

$$\min_{b \in \mathbb{R}^k} [\sum_{i \in \{i: y_i \gg x_i b\}} \theta |y_i - x_i b| + \sum_{i \in \{i: y_i < x_i b\}} (1 - \theta) |y_i - x_i b|] \quad (4)$$

O modelo tem característica de condicionalidade, como representado pela equação (5), com θ podendo ter os respectivos $1/\theta, 2/\theta, 3/\theta \dots$ até θ/θ quantis.

$$Q[y|x, 0] = x' \beta_0 \mid \text{Prob} [y \leq x' \beta_0 | x] = \theta, 0 < \theta < 1. \quad (5)$$

Assim, o método de RQ possui dois atributos principais: os efeitos marginais do estimador ($\beta_{1,\theta}$) podem sofrer variação em quantis distintos; e os erros são relacionados em quantis distintos (θ) e uma mesma UC i (KOENKER; BASSETT, 1978; KOENKER, 2000; GREENE, 2012). Vale apontar que a RQ responde melhor a *outliers*, garantindo evidências mais robustas e abrangentes. Isto porque permite a investigação de relações distintas entre a variável dependente e as explicativas em quantis distintos da distribuição dos valores da variável dependente – superando a já mencionada limitação do MQO de avaliações na média (efeitos médios). Assim, é possível investigar respostas heterogêneas nas variáveis dependentes (os gastos do Quadro 7) a alterações nas variáveis explicativas em função do quantil da distribuição da dependente (KOENKER; BASSETT, 1978).

Pelo método RQ, optou-se por estimar modelos baseados na equação (6) para cinco quantis: $\theta = 10, 25, 50, 75, 90$. É interessante também realizar estimações econométricas por RQ nestes quantis por ser plausível esperar que as relações estimadas para as variáveis explicativas variem em função dos níveis de gastos *per capita* alocados em cada produto. No caso dos produtos nocivos à saúde, por exemplo, Bessa e Catela (2017) encontraram evidências nesse sentido para o consumo de bebidas alcóolicas no Brasil. De Lena (2016) também evidenciou algo nessa linha para os gastos com educação. Assim, vale averiguar a chance de os possíveis efeitos da religião variarem em diferentes níveis de gastos.

$$\theta[Y_{i,\theta} | R, X, \theta] = \beta_{0,\theta} + \beta_{1,\theta} R_i + \beta_{2,\theta} X_i + \varepsilon_i \quad (6)$$

sendo: θ o quantil em análise; Y_i as variáveis dependentes da UC i ; β_0 a constante; β_1 o vetor de coeficientes estimados associados ao vetor de variáveis explicativas de interesse

(R_i) ; β_2 o vetor de coeficientes associados às variáveis explicativas de controle (X_i); e ε_i o termo errático.

Por último, serão realizadas regressões interquantílicas (RI). O método de RI segue os mesmos pressupostos da RQ para permitir calcular o *gap* interquantílico da variável dependente e o *gap* interquantílico das variáveis explicativas. Dessa forma, é possível quantificar a contribuição de cada variável explicativa R_i e X_i para a diferença entre os quantis considerados. Pelo método de RI, serão aqui estimados modelos baseados nas equações (7) a (9) levando em conta os quantis extremos ($\theta = 10$ e 90). Para estes, serão realizadas as estimações das equações (7) e (8) e, depois, será feita a subtração entre elas¹². As diferenças calculadas correspondem aos *gaps* interquantílicos, denotados por (9).

$$\theta_{10}[Y_{i,\theta}|R, X, \theta] = \beta_{0,\theta} + \beta_{1,\theta}R_i + \beta_{2,\theta}X_i + \varepsilon_i \quad (7)$$

$$\theta_{90}[Y_{i,\theta}|R, X, \theta] = \beta_{0,\theta} + \beta_{1,\theta}R_i + \beta_{2,\theta}X_i + \varepsilon_i \quad (8)$$

$$\theta_{90}[Y_{i,\theta}|R, X, \theta] - \theta_{10}[Y_{i,\theta}|R, X, \theta] \quad (9)$$

Aprofundando a discussão sobre as variáveis utilizadas nos modelos estimados, que constam no Quadro 7, vale relembrar que as variáveis dependentes correspondem a duas categorias de gastos das UCs: educação e cultura (e recreação) e produtos nocivos à saúde (fumo e bebidas alcóolicas). Para tais gastos, são avaliados os efeitos da religião, inclusive de tipos de religião. Vale apontar que serão considerados, por meio de *dummies*, os tipos de religião apresentados no quadro, seguindo a literatura e adequando as informações da POF, que considera uma variedade ampla de possíveis respostas relacionadas ao tema. Por exemplo, aqueles que declaram não ter religião podem responder: “sem culto”, “sem religião”, “agnóstico”, “ateu”, “laico”, “leigo”, “pagão”, “não possui” e “não professa”.

No espectro da religião católica brasileira, existem diversas variações da fé: além da mais conhecida, a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), existem a “Católica Apostólica Carismática”, o “Fundamento Católico” e a “Católica Tradicionalista”, entre outras. Dentro da esfera dos cristãos ortodoxos, existem as diversas igrejas ortodoxas do leste europeu (Bulgária, Rússia, Polônia, Servia, etc), as de influência grega (Grécia e Chipre) e as orientais (Armênia, Antioquia, Constantinopla etc.). Contudo, este grupo, devido à pequena representatividade, são considerados na categoria “outras religiões”.

¹² Para mais detalhes sobre o método de RI, ver: Koenker e Bassett (1978), Koenker (2000) e Greene (2012).

O ramo evangélico foi aqui dividido em quatro categorias: “igrejas históricas”, “igrejas pentecostais”, “neopentecostais” e “outros” (os grupos menores que não se encaixaram em nenhuma das anteriores ficaram na categoria “outros”. Dentro das históricas, estão inclusas as igrejas luteranas, anglicanas, presbiterianas, metodistas, batistas etc. Como pentecostais, constam as igrejas “Assembleia de Deus”, “Congregação Cristã do Brasil”, “Evangelho Quadrangular”, “Deus é amor”, “Maranata” e outras igrejas conhecidas como “Renovadas”. A categoria “neopentecostal” abrange variadas denominações, algumas muito distintas entre si, mas consideradas em uma mesma categoria por terem menores alcances geográficos, como: a “Cristo Rei”, a “Missão Nova Vida” e a “Voz da Verdade”.

Na categoria de igrejas evangélicas classificada como “outros”, destaca-se que são denominações heterogêneas entre si, sendo as mais conhecidas as igrejas chamadas “Jesus Cristo dos Santos dos Últimos dias” e “Testemunha de Jeová”. Dentro dos que confessam ser espíritas, os principais ramos inclusos são os de linha kardecistas, LBV e linha branca. Já no espectro das religiões que se encaixam dentro da matriz africana, as pessoas citam principalmente denominações na esfera de variações da Umbanda e do Candomblé.

Como judaísmo, existem distintas citações por aqueles que a professam, como: “Hebraica”, “Hebreu”, “Judaica Laica”, “Judaica Ortodoxa”, “Mosaica”, “Semita” e “Congregação de Israel”, entre outras. As demais religiões reportadas, devido às baixas representatividades na amostra da POF, são aqui classificadas como “outras religiões” – inclusive incluem as religiões espiritualistas asiáticas. Ressalva-se que esta categoria têm uma significativa diversidade e grupos religiosos com distanciamentos teológicos em relação às demais categorias, principalmente do ramo espírita, neopentecostal e católico.

As variáveis de controle foram escolhidas tomando como referência a literatura, em especial os trabalhos que empregam dados da POF. Para os gastos com educação e cultura, a literatura aplicada revisada anteriormente embasa a escolha dos controles. Para os gastos com fumo e bebidas alcóolicas, Kroeff e Mengue (2010) e Bessa e Catela (2017) fundamentam um conjunto de variáveis similares aos dos gastos com educação e cultura.

Todas as despesas foram usadas na forma “per capita”, exceto para a despesa com fumo, isso se deve ao fato de que o fumo, diferente da bebida alcóolica pode não possuir a mesma prevalência de consumo entre todos os membros da família, inclusive os membros menores de idade.

Portanto, ao utilizar o gasto com fumo, no modo per capita, as estimações podem sofrer distorções, em primeiro lugar, devido a possível penetração reduzida deste tipo de

produto, entre os membros familiares. Os consumidores de tabaco possuem perfis mais específicos, considerando que, de acordo com Bazzotti (2016), a maior parte dos consumidores de tabaco possuem entre 30 a 45 anos, e conforme Bortoluzzi (2011), em uma pesquisa local, uma parte significativa estatisticamente dos consumidores de tabaco possuem idade acima dos 39 anos. Para Almeida (2013), em uma pesquisa em Natal-RN, a faixa etária predominante de usuários de tabaco possuem idade entre 40 a 59 anos. Em segundo lugar, que a média de gastos familiares com fumo é próximo da metade dos gastos com bebidas alcóolicas.

4.4 Evidências e discussão

4.4.1 Análises descritivas

Antes de apresentar e discutir as evidências das estimações econométricas, para embasar algumas interpretações e caracterizar a amostra utilizada, é importante realizar algumas análises descritivas para as variáveis de maior importância para este estudo. A Tabela 5 reporta as quantidades de UCs pesquisados na POF aqui utilizada (2007-2008) segundo as grandes regiões geográficas, capitais e interior. O Nordeste foi a região com mais UCs entrevistados, sendo seguida pelo Sudeste, Centro Oeste, Norte e, por fim, Sul. As capitais agregaram mais entrevistados do que as localidades do interior dos estados. Uma das variáveis explicativas de controle das regressões é o “sexo” do chefe das UCs. Na Tabela 6, é possível perceber uma leve superioridade feminina na amostra utilizada.

Tabela 5– Amostra da POF (2008-2009): totais de UCs segundo as grandes regiões geográficas, capitais e interior

Região	Capital	Interior	Total
Norte	12.836	5.091	17.927
Nordeste	36.184	11.127	47.311
Sudeste	27.099	6.268	33.367
Sul	11.663	3.555	15.218
Centro-Oeste	14.551	4.508	19.059
Brasil	102.333	30.549	132.882

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Tabela 6– Amostra da POF (2008-2009): totais de UCs segundo o sexo de seus chefes

Sexo	Quantidades	Participações (%)
Masculino	64.582	48,6
Feminino	68.300	51,4
Total	132.882	100,0

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Outra variável explicativa de controle dos modelos estimados é o nível educacional, aferido por meio dos anos de estudo do chefe da UC, que variam entre zero e quinze anos. De acordo com a Tabela 7, os anos de estudo com maiores concentrações de UCs são zero (10%), quatro (11,98%) e onze anos (19,64%) – estes são relativos a nenhum estudo, primeiro ciclo do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente.

Em relação a cor/etnia dos respondentes (base para variáveis dummies de controle), a Tabela 8 expõe a distribuição das UCs segundo tal atributo de seus chefes e as grandes regiões geográficas do país. É possível destacar que os chefes de UF autodeclarados como brancos são maioria no Sudeste e, com grande superioridade, no Sul, sendo menor parcela na região Norte. A cor/etnia mais relatada pelos moradores do país é a parda, que superava os 60% nas regiões Norte e Nordeste, e estava próxima aos 50% na região Centro-Oeste, ocupando ainda uma fatia significativa de 37,82% no Sudeste. Quanto à cor/etnia preta, as regiões com mais representatividade eram a Nordeste (8,89%) e Sudeste (9,28%).

Pela Tabela 9, por sua vez, percebe-se que a região com maior renda média das UCs era a Sul, seguida pelo Sudeste. Já as regiões Norte e Nordeste possuíam rendas médias bem menores. Ademais, o Sudeste era a região com maior discrepância entre as rendas das UCs (maior desvio-padrão). De forma oposta, Norte e Nordeste tinham as UCs mais concentradas em torno da média (menores desvios-padrão) – mas com médias menores. A desigualdade interquantílica corresponde à diferença entre as medianas dos quartis 75% e 25%, ilustrando a existência de discrepâncias de rendas entre estes quartis, a favor do último. As maiores discrepâncias estavam no Sul e no Sudeste e a menor no Norte.

Tabela 7– Amostra da POF (2008-2009): distribuição (%) das UCs segundo os anos de estudo de seus chefes e as regiões geográficas

Anos de Estudo	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
0	11,49%	14,56%	6,23%	5,41%	7,62%	10,01%
1	3,94%	5,94%	2,58%	2,30%	3,28%	4,03%
2	4,78%	5,20%	3,97%	3,39%	4,60%	4,54%
3	6,45%	6,47%	5,78%	5,63%	6,06%	6,14%
4	10,26%	10,36%	14,00%	15,05%	11,63%	11,98%
5	7,06%	7,24%	6,37%	8,59%	7,58%	7,20%
6	4,58%	4,67%	4,30%	4,23%	5,33%	4,61%
7	4,83%	4,87%	4,98%	4,68%	5,50%	4,96%
8	7,88%	6,92%	9,78%	9,86%	8,34%	8,31%
9	4,46%	4,23%	4,00%	3,75%	4,66%	4,21%
10	4,30%	3,62%	3,86%	3,89%	3,93%	3,85%
11	20,62%	18,19%	21,62%	19,40%	19,04%	19,64%
12	1,49%	1,28%	1,64%	2,03%	1,71%	1,55%
13	1,23%	0,97%	1,49%	1,97%	1,75%	1,36%
14	1,29%	0,85%	1,45%	1,82%	1,41%	1,25%
15	5,34%	4,62%	7,94%	8,01%	7,57%	6,37%
Total	17.812	47.017	33.243	15.022	18.996	132.090

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Tabela 8– Amostra da POF (2008-2009): distribuição (%) das UCs segundo as cores/etnias de seus chefes e as regiões geográficas

Cores/Etnias	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
Branca	22,37%	26,96%	51,83%	79,07%	41,90%	40,70%
Preta	7,14%	8,89%	9,28%	3,88%	8,42%	8,11%
Amarela	0,57%	0,33%	0,48%	0,65%	0,53%	0,47%
Parda	66,94%	63,23%	37,82%	15,82%	48,41%	49,79%
Indígena	2,71%	0,31%	0,27%	0,41%	0,39%	0,65%
Não sabe	0,26%	0,27%	0,32%	0,17%	0,36%	0,28%
Total	17.927	47.311	33.367	15.218	19.059	100,00%

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Tabela 9– Amostra da POF (2008-2009): renda per capita média da UCs

Regiões	Médias	Desvios-Padrão	Diferenças Interquânticas (75%-25%)
Norte	639,65	972,94	499,14
Nordeste	536,24	871,70	388,60
Sudeste	974,96	1.627,01	690,14
Sul	1.023,95	1.444,33	757,23
Centro-Oeste	882,67	1.374,45	638,68
Brasil	765,90	1.270,53	588,40

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Concernente às variáveis explicativas de interesse para o presente estudo – *dummies* representativas das confissões religiosas –, de acordo com a tabela 10, a maior parte da amostra era composta por UCs com chefes que se declaravam católicos, o que se observa em todas as regiões, em maiores proporções no Nordeste e Sudeste. Em seguida, vinham os evangélicos e, entre estes, o subgrupo que mais se destacava eram os pentecostais. Os que se declaravam como “sem religião” correspondiam a mais de 5% no Brasil como um todo. Conforme já apontado, judeus e de outras religiões são pouco representativos.

Tabela 10– Amostra da POF (2008-2009): distribuição (%) das UCs segundo as religiões de seus chefes e as regiões geográficas

Religiões	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
<i>Quantidades de UCs</i>						
Católico	11.474	36.451	21.977	11.315	12.938	94.155
Evangélico	4.923	7.169	7.824	2.914	4.425	27.255
Evangélico Histórico	1.020	1.712	1.918	850	783	6.283
Evangélico Pentecostal	2.945	3.848	3.738	1.205	2.208	13.944
Evangélico Neopentecostal	849	1.215	1.839	729	1.317	5.949
Evangélico Outros	112	291	110	377	99	989
Espírita	86	349	677	254	372	1.738
Matriz Afro	16	69	108	60	26	279
Sem Religião	1.154	2.428	2.123	525	1.016	7.246
Judaico	1	3	16	6	16	42
Outras religiões	274	840	621	132	260	2.127

Total	17.928	47.309	33.346	15.206	19.053	132.842
<i>Participações (%) no total de UCs do recorte geográfico</i>						
Católico	64,00%	77,05%	65,91%	74,41%	67,91%	70,88%
Evangélico	27,46%	15,15%	23,46%	19,16%	23,22%	20,52%
Evangélico Histórico	5,69%	3,62%	5,75%	5,59%	4,11%	4,73%
Evangélico Pentecostal	16,43%	8,13%	11,21%	7,92%	11,59%	10,50%
Evangélico Neopentecostal	4,74%	2,57%	5,51%	4,79%	6,91%	4,48%
Evangélico Outros	0,62%	0,62%	0,33%	2,48%	0,52%	0,74%
Espírita	0,48%	0,74%	2,03%	1,67%	1,95%	1,31%
Matriz Afro	0,09%	0,15%	0,32%	0,39%	0,14%	0,21%
Sem Religião	6,44%	5,13%	6,37%	3,45%	5,33%	5,45%
Judaico	0,01%	0,01%	0,05%	0,04%	0,08%	0,03%
Outras religiões	1,53%	1,78%	1,86%	0,87%	1,36%	1,60%

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

A Tabela 11 mostra, para a amostra total da POF 2008-2009, estatísticas das rendas discriminadas de acordo com os chefes das UCs declararem ter ou não uma religião. A média de renda *per capita* é superior entre os “sem religião”, mas com um desvio-padrão maior (maior discrepância entre as UCs) e uma diferença interquartilica um pouco menor (menor discrepância entre os quantis 75% e 25%). Lembrando, a proporção dos chefes de UCs que responderam “sem religião” é muito pequena, igual a quase 5,5% (Tabela 10).

Avançando para análises descritivas referentes às variáveis dependentes, a Tabela 12 apresenta algumas estatísticas referentes aos gastos com educação *per capita* segundo as grandes regiões geográficas brasileiras. Nota-se que tal gasto médio era maior na região Centro-Oeste, seguido pela Sudeste. O Norte e o Nordeste ficavam bastante distantes das outras três regiões. O desvio-padrão era mais acentuado na região Sul, que não tinha o maior gasto *per capita*; porém, a maior diferença interquartil pertencia ao Centro-Oeste.

Tabela 11– Amostra da POF (2008-2009): renda per capita segundo possuir ou não uma religião

Possui Religião?	Médias	Desvios-Padrão	Diferenças Interquantílicas (75%-25%)
Não	821,18	1.875,97	566,51
Sim	762,71	1.226,47	589,36
Total	765,90	1.270,53	588,40

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Tabela 12– Amostra da POF (2008-2009): gastos per capita com educação segundo as regiões geográfica

Regiões	Médias	Desvios-Padrão	Diferenças Interquantílicas (75%-25%)
Norte	27,14	91,47	11,77
Nordeste	32,75	96,84	14,60
Sudeste	90,56	291,95	49,66
Sul	73,83	212,56	42,02
Centro-Oeste	103,63	286,07	57,70
Brasil	57,55	199,09	26,14

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Os gastos médios *per capita* com cultura (e recreação), expostos na Tabela 13, eram superiores aos gastos médios *per capita* com educação (Tabela 12) em todos os recortes geográficos. O Sudeste apresentava gasto médio com cultura superior às demais regiões, seguidos pelo Sul, Centro-Oeste, Norte e, por último, Nordeste. O desvio-padrão era mais pronunciado no Norte e a diferença interquartilica (entre 75% e 25%) estava no Sudeste.

Tabela 13– Amostra da POF (2008-2009): gastos per capita com cultura segundo as regiões geográficas

Regiões	Médias	Desvios-Padrão	Diferenças Interquantílicas (75%-25%)
Norte	102,74	321,93	79,86
Nordeste	73,61	205,10	51,72
Sudeste	128,61	265,73	96,48
Sul	117,31	265,30	85,32
Centro-Oeste	116,92	247,81	82,87
Brasil	101,71	252,63	74,40

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Pela Tabela 14, é possível analisar os gastos per capita com fumo segundo as regiões geográficas. Observa-se que as regiões Sudeste e Sul são as que mais consomem, em média per capita, se comparado com a região Norte e Nordeste, além disso as regiões mais ao sul são as que possuem maior diferença interquartilica, sugerindo uma possibilidade da influência do efeito renda.

Tabela 14– Amostra da POF (2008-2009): gastos per capita com fumo segundo as regiões geográficas

Regiões	Médias	Desvios-Padrão	Diferenças Interquantílicas (75%-25%)
Norte	360,24	385,01	336,96
Nordeste	338,85	369,05	330,20
Sudeste	615,94	560,05	613,08
Sul	603,74	530,05	540,80
Centro-Oeste	522,18	486,66	533,52
Brasil	475,35	483,23	498,16

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Algumas estatísticas para os gastos *per capita* com bebidas alcóolicas, segundo as regiões geográficas, constam na Tabela 15. Esta aponta para uma novidade em relação aos outros gastos: a região Norte aparece como a protagonista, com maior média, mas também com o maior desvio-padrão e a maior diferença interquartilica; portanto, a região mais heterogênea em termos de gastos com bebidas alcóolicas. O Sul era a região com o menor consumo *per capita*, o menor desvio-padrão e a menor diferença interquartilica.

Tabela 15– Amostra da POF (2008-2009): gastos per capita com bebidas alcólicas segundo as regiões geográficas

Regiões	Médias	Desvios-Padrão	Diferenças Interquânticas (75%-25%)
Norte	383,67	652,78	339,85
Nordeste	289,30	490,33	249,27
Sudeste	327,17	516,37	264,33
Sul	271,61	409,21	204,10
Centro-Oeste	324,78	619,67	282,10
Brasil	311,61	525,30	255,06

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Por último, a Tabela 16 reporta, para a amostra total da POF 2008-2009, estatísticas dos gastos discriminados segundo os chefes das UCs declararem ter ou não uma religião. Assim, são apresentadas algumas relações preliminares (não condicionadas aos controles) entre as variáveis dependentes das estimações e uma variável explicativa de interesse. Em relação aos gastos educacionais *per capita*, verifica-se que a média era maior no grupo “sem religião”, que também possuía desvio-padrão menor, mas diferença interquartilica maior. Nos gastos com cultura (e recreação), a média também era superior no grupo “sem religião”, assim como a diferença interquartilica, mas com menor desvio-padrão.

Os gastos médios *per capita* com bebidas alcólicas também eram superiores no grupo dos “sem religião”, com desvio-padrão e diferença interquartilica superiores. Já nas despesas relativas a fumo, o padrão se mostra semelhante. Considerando que as pessoas com religião têm um gasto menor, com desvio padrão menor, assim como o *gap* interquartilico

Tabela 16 – Amostra da POF (2008-2009): gastos per capita segundo possuir ou não uma religião

Possui Religião?	Médias	Desvios-Padrão	Diferenças Interquânticas (75%-25%)
<i>Gastos com Educação</i>			
Não	69,84	180,32	41,20
Sim	56,93	199,99	25,92
Total	57,55	199,09	26,14
<i>Gastos com Cultura</i>			
Não	133,38	286,51	96,08
Sim	99,31	249,73	73,44
Total	101,71	252,63	74,40
<i>Gastos com Fumo</i>			
Não	548,45	503,88	598,00
Sim	469,19	480,96	501,28
Total	475,35	483,23	498,16
<i>Gastos com Bebidas Alcólicas</i>			
Não	402,59	666,60	335,51
Sim	302,96	509,05	249,60
Total	311,61	525,30	255,06

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor.

Portanto, as evidências das tabelas de estatísticas descritivas em geral apontam para uma maior renda e gastos das UCs chefiadas por pessoas que se declaram “sem religião”, mas este grupo representa pouco mais de 5% da amostra. No geral, o padrão observado é mais acentuado em regiões menos desenvolvidas. Ademais, o desvio padrão e a diferença interquartílica tendem a seguir os grupos com maior renda e gastos, mas isso não ocorre de forma generalizada. Assim, em consonância com os resultados de alguns trabalhos que foram revisados anteriormente, é importante levar em consideração a renda e as regiões onde cada respondente da pesquisa reside para controlar seus possíveis efeitos.

4.4.2 Resultados das estimações

Nesta seção, são expostos e analisados os resultados das regressões. Os resultados estão em oito tabelas, que correspondem a combinações das variáveis dependentes e das variáveis explicativas de interesse consideradas. Para cada variável dependente, há dois modelos, M1 e M2. No primeiro modelo, a *dummy* de interesse “possui religião” está presente; já no segundo, esta é desagregada nas diversas confissões religiosas. Todos os modelos são estimados por MQO; em seguida, os resultados são comparados aos das RQ e RI. Vale relembrar que por RQ são considerados cinco quantis [Q (.10), Q (.25), Q (.50), Q (.75) e Q (.90)] e a RI refere-se à diferença entre os quantis extremos [Q (.90) e Q (.10)].

4.4.2.1 Resultados para os gastos com educação e cultura

A Tabela 17 mostra que possuir uma religião não é associado a um efeito positivo nos gastos com educação per capita, tanto na média (MQO) como nos quantis (RQ). Ao contrário, os coeficientes estimados associados à *dummy* “possui religião” são negativos e significativos, ao menos a 10%, nos quantis 25% e 50% (RQ). Assim, as regressões confirmam as evidências das análises descritivas da seção anterior. Um resultado a favor da religião é que ela reduz o *gap* interquantílico – coeficiente negativo e significativo na RI –; i.e., reduz a diferença do gasto *per capita* com educação entre os quantis extremos.

Apesar de não serem o foco deste estudo, alguns apontamentos sobre os resultados das variáveis de controle são interessantes. A renda, a idade e o estudo dos chefes das UCs são associados, em todas as estimações, a coeficientes positivos e significativos – na

média (MQO), nos quantis (RQ) e aumentando a diferença entre os quantis extremos (RI). Ou seja, tais atributos influenciam positivamente os gastos com educação, possivelmente em função de melhores condições de vida, mudanças no padrão de consumo e melhor percepção dos benefícios da educação. Os outros trabalhos aplicados existentes sobre o tema e com a mesma base de dados (POF), revisados anteriormente, também apontaram indícios nessa linha. Assim, os resultados aqui obtidos são consistentes com a literatura.

Na média (MQO) e nos três últimos quantis (RQ), mulheres chefes de UCs (*dummy* mulheres) não são associadas a gastos com educação estatisticamente diferentes aos dos homens. Nos quantis iniciais, gastam menos. Porém, a diferença interquantílica extrema dos gastos é menor em UCs chefiados por mulheres (coeficiente negativo e significativo na RI). Os coeficientes negativos associados às mulheres e, no geral, aos pretos e pardos sugerem que os problemas de discriminação por cor e gênero no Brasil, que se refletem em piores condições no mercado de trabalho, reverberam nos gastos com educação.

O domicílio ser urbano não é determinante para os gastos com educação. Porém, as regiões importam. Tomando o Sudeste como comparação (*dummy* não controlada), as regiões Norte e Nordeste apresentam gastos em educação per capita inferiores na média (MQO) e em todos os quantis (RQ), sendo todos os coeficientes associados a estas regiões significativas ao nível de 1%. O Centro-Oeste apresenta um gasto *per capita* superior, com significância estatística ao menos de 5% nos quantis de 10%, 25% e 50%. Já o Sul apresenta um padrão híbrido: coeficientes positivos (maiores gastos) nos quantis de 25% e 50%, mas negativos significativos ou não significativos nos demais quantis e na média.

Tabela 17– Resultados das estimações: variável dependente gastos com educação per capita – modelo 1 (M1)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Renda	0,0057*** (0,0005)	0,0002*** (0,0000)	0,0005*** (0,0000)	0,0018*** (0,0001)	0,0081*** (0,0003)	0,01719*** (0,0012)	0,01704*** (0,0022)
Idade (anos)	1,1997*** (0,1441)	0,0510*** (0,0046)	0,0925*** (0,0074)	0,1902*** (0,0194)	0,4932*** (0,0870)	1,5177*** (0,3482)	1,4667*** (0,1403)
Estudo (anos)	8,1916*** (0,5254)	0,2071*** (0,0169)	0,4031*** (0,0270)	0,9156*** (0,0707)	2,4616*** (0,3173)	8,2382*** (1,2692)	8,0311*** (0,8088)
Mulheres	-11,6144 (4,0519)	-0,3835*** (0,1301)	-0,5728*** (0,2085)	-1,3448** (0,5449)	-3,1457 (2,4471)	-12,7168 (9,7886)	-12,3333*** (2,2791)
Possui Religião	-11,304 (9,1647)	-0,0221 (0,2942)	-1,2875*** (0,4717)	-2,6452** (1,2326)	-8,7593 (5,5349)	-16,6865 (22,1401)	-16,6644* (8,6183)
Cor Preta	-13,5063* (7,6715)	-0,5852** (0,2463)	-1,1279*** (0,3948)	-2,7016*** (1,0317)	-8,1248* (4,6331)	-18,8696 (18,5330)	-18,2843*** (5,7242)
Cor Parda	-10,8727** (4,5054)	-0,3693** (0,1446)	-0,7498*** (0,2319)	-1,8184*** (0,6059)	-3,8652 (2,7210)	-10,325 (10,8842)	-9,9557** (4,1926)
Domicílio Urbano	0,0944 (5,4724)	0,3157* (0,1757)	0,4189 (0,2816)	0,7067 (0,7360)	1,9271 (3,3050)	3,5543 (13,2202)	3,2386 (3,0659)
Centro-Oeste	9,6376 (7,8076)	0,5597** (0,2506)	0,9802** (0,4018)	3,0585*** (1,0500)	5,6689 (4,7153)	8,9533 (18,8617)	8,3936 (32,7758)
Nordeste	-1,4501*** (5,1908)	-0,8144*** (0,1666)	-1,5769*** (0,2672)	-3,2321*** (0,6981)	-10,7461*** (3,1349)	-76,1802*** (12,5399)	-75,3658*** (19,2017)
Norte	-52,6154*** (6,4807)	-0,9551*** (0,2080)	-1,9146*** (0,3335)	-4,5100*** (0,8716)	-15,1836*** (3,9140)	-88,7676*** (15,6562)	-87,8125*** (18,5409)
Sul	-25,6207*** (6,8278)	-0,1151 (0,2192)	0,7960** (0,3514)	3,3193*** (0,9183)	-4,031 (4,1236)	-69,5546*** (16,4947)	-69,4396*** (21,6159)
Constante	-17,4803 (12,3369)	0,35 (0,3960)	1,0863* (0,6349)	0,8563 (1,6592)	1,4083 (7,4507)	46,8995 (29,8035)	46,5495** (22,6915)
R²/Pseudo R²	0,092	0,0105	0,0203	0,0417	0,0889	0,1745	¹ 0,0105, ² 0,1754
Prob > F	0,0000	---	---	---	---	---	---

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor. Significativo a: *** 1%; ** 5%; * 10%. ¹ Pseudo R² Q (.10). ² Pseudo R² Q (.90).

Os resultados do segundo modelo (M2) para os gastos *per capita* com educação são reportados na Tabela 19. Vale lembrar que, neste modelo, as variáveis de interesse são *dummies* tipos de religiões, continuando os “sem religião” como grupo de comparação. O chefe da UC ser católico é associado a coeficientes significativos apenas nas RQ dos quantis 25% e 50%, sendo os sinais negativos; ou seja, em níveis baixos de gastos *per capita* com educação, os católicos gastam ainda menos que aqueles “sem religião”.

Para os evangélicos históricos, encontra-se significância estatística (a 10%) apenas no quantil de 25%, também representando um gasto menor. Os evangélicos pentecostais formam o grupo com mais coeficientes negativos e significativos – na média (MQO), nos quantis de 25% e 50% (RQ) e no gap interquantílico (RI). Os neopentecostais e os outros evangélicos, assim como as outras religiões e aquelas de matriz afro, não são associadas a coeficientes significativos. Já os espíritas são associados a coeficientes significativos e positivos nas RQ dos quantis 10% e 90%, mas sem diferença entre os efeitos nestes (RI). Portanto, apenas nos grupos dos espíritas há evidências de aumento dos gastos *per capita* com educação relativamente ao grupo de comparação (declarantes como “sem religião”).

Em relação às variáveis explicativas de controle, os resultados do M2 (Tabela 18) são bastante similares aos do M1 (Tabela 17). Destaca-se, primeiramente, que a renda a idade e os anos de estudo são associados a coeficientes positivos e significativos, na média (MQO) e em todos os quartis (RQ), assim como na diferença interquantílica (RI). No caso das mulheres, nota-se outra vez que coeficientes negativos e significativos na média e nos quartis iniciais, mas também no caso da diferença entre os quantis 75% e 90% (RI).

Além disso, novamente pretos e pardos são associados a coeficientes negativos significativos na média (MQO) e nos mesmos quantis iniciais que as mulheres (RQ), bem como no gap interquantílico (RI). A *dummy* domicílio urbano continua não associada a um efeito significativo, tanto na média como nos quantis e no *gap* interquantílico.

Por último, em relação aos efeitos das regiões do país, os coeficientes significativos e negativos (gastos menores em comparação ao Sudeste) continuam a ser observados nas regiões Norte e Nordeste, na média (MQO), em todos os quantis (RQ) e na diferença interquantílica (RI). A região Centro-Oeste com coeficientes positivos e significativos nos quantis iniciais (até o 50%). Já a região Sul manteve-se híbrida, com a prevalência dos coeficientes negativos; contudo, positivos e significativos nos quantis 25% e 50%.

Tabela 18– Resultados das estimações: variável dependente gastos com educação per capita – modelo 2 (M2)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Renda	0,00571*** (0,0005)	0,000161*** (0,0000)	0,00047*** (0,0000)	0,00172*** (0,0001)	0,00798*** (0,0003)	0,01690*** (0,0012)	0,016743*** (0,0021)
Idade (anos)	1,19427*** (0,1443)	0,049693*** (0,0046)	0,09422*** (0,0078)	0,18857*** (0,0198)	0,49847*** (0,0905)	1,5200*** (0,3444)	1,470321*** (0,1257)
Estudo (anos)	8,12923*** (0,5277)	0,204049*** (0,0169)	0,39825*** (0,0284)	0,91890*** (0,0725)	2,43612*** (0,3312)	8,29219*** (1,2597)	8,08814*** (0,8392)
Mulheres	-11,351*** (4,0584)	-0,36857*** (0,1301)	-0,5760*** (0,2185)	-1,35033** (0,5578)	-3,005 (2,5471)	-12,8173 (9,6874)	-12,44869*** (3,8836)
Católico	-9,10841 (9,1566)	0,0233 (0,2934)	-1,16344** (0,4929)	-2,439518* (1,2584)	-7,8112 (5,7467)	-15,4803 (21,8567)	-15,5036 (13,2625)
Evangélico Histórico	-1,32548 (11,9862)	-0,0285 (0,3841)	-1,261733* (0,6452)	-2,4193 (1,6473)	-8,5799 (7,5226)	-15,6267 (28,6110)	-15,5982 (19,2761)
Evangélico Neopentecostal	-8,1161 (12,8550)	0,1575 (0,4120)	-0,9782 (0,6920)	-1,8771 (1,7667)	-9,672 (8,0678)	-17,8716 (30,6847)	-18,0291 (13,1016)
Evangélico Pentecostal	-18,41328* (10,6162)	-0,2597 (0,3402)	-1,6363*** (0,5714)	-3,10612** (1,4591)	-10,5561 (6,6627)	-23,0639 (25,3407)	-22,80423* (13,4754)
Evangélico (outros)	1,38566 (21,1136)	0,2768 (0,6766)	-1,6567 (1,1365)	-3,1879 (2,9018)	-9,9287 (13,2510)	-10,5603 (50,3980)	-10,8371 (32,0431)
Espírita	-9,77531 (17,4704)	1,282461** (0,5599)	1,0329 (0,9404)	2,7332 (2,4011)	5,7781 (10,9645)	71,58284* (41,7017)	70,3004 (51,7094)
Matriz Afro	23,71637 (50,0575)	0,2708 (1,6042)	-2,2224 (2,6945)	2,4392 (6,8797)	30,1380 (31,4162)	9,8555 (119,4867)	9,5847 (262,6520)
Judaico	^a omitida	^a omitida	^a omitida	^a omitida	^a omitida	^a omitida	^a omitida
Outras Religiões	-23,29887 (18,1415)	0,5636 (0,5814)	-0,0088 (0,9765)	0,2811 (2,4933)	-3,7713 (11,3857)	1,6591 (43,3036)	1,0956 (22,7313)
Cor Preta	-12,93151* (7,6812)	1-0,58518** (0,2462)	-1,0983*** (0,4135)	-2,7211*** (1,0557)	-7,9024 (4,8207)	-20,3963 (18,3349)	-19,81112*** (5,9585)
Cor Parda	-10,4258** (4,5111)	-0,39528*** (0,1446)	-0,7864*** (0,2428)	-1,7962*** (0,6200)	-4,0455 (2,8312)	-10,7052 (10,7679)	-10,30986** (4,3714)
Domicílio Urbano	0,24632 (5,4977)	0,2506 (0,1762)	0,4583 (0,2959)	0,6584 (0,7556)	2,1058 (3,4504)	3,2897 (13,1229)	3,039136 (3,3664)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Centro-Oeste	9,98168 (7,8120)	0,5189218* (0,2504)	1,017529** (0,4205)	3,39799*** (1,0736)	5,6046 (4,9028)	12,2977 (18,6471)	11,77877 (34,7173)
Nordeste	-41,7072*** (5,2137)	-0,740565*** (0,1671)	-1,58676*** (0,2806)	-3,20837*** (0,7166)	-11,1969*** (3,2722)	-73,8393*** (12,4452)	-73,0988*** (20,1295)
Norte	-52,0917*** (6,5040)	-0,89581*** (0,2084)	-1,8321*** (0,3501)	-4,4175*** (0,8939)	-15,185*** (4,0820)	-85,386*** (15,5251)	-84,4902*** (19,6399)
Sul	-26,011*** (6,8471)	-0,0233 (0,2194)	0,7764786* (0,3686)	3,39253*** (0,9410)	-4,5557 (4,2973)	-66,752*** (16,3440)	-66,7289*** (20,5792)
Constante	-18,73741 (12,2554)	0,3591 (0,3928)	0,973 (0,6597)	0,7471 (1,6843)	1,0094 (7,6915)	43,8474 (29,2536)	43,4883 (27,5768)
R ² /Pseudo R ²	0,0925	0,0107	0,0206	0,0419	0,0892	0,1754	¹ 0,0107. ² 0,1754.
Prob > F	0,0000	---	---	---	---	---	---

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor. Significativo a: *** 1%; ** 5%; * 10%. ^a *Dummy* omitida por falta de informações sobre gastos com educação para grande parte dos judeus ¹ Pseudo R² Q (.10). ² Pseudo R² Q (.90).

Na Tabela 19, estão apresentados os resultados das estimações do primeiro modelo (M1), com a *dummy* de interesse “possui religião”, para os gastos *per capita* com cultura (e recreação). Observa-se que os UCs chefiados por pessoas que se declaram com religião gastam menos com cultura, na média (MQO) e em quase todos os quantis (RQ) – exceto no primeiro. Porém, também possuem menor gap interquantílico entre os extremos (RI). Portanto, assim como nos gastos educacionais, possuir uma religião não é associado a um efeito positivo estatisticamente significativo nos gastos *per capita* com cultura das UCs.

Assim como na educação, renda, idade e escolaridade são fatores que aumentam os gastos *per capita* com cultura (e recreação), na média (MQO) e em todos os quantis (RQ), além de aumentarem a diferença interquantílica (RI) – todos os coeficientes significativos a 1%. A chefia da UC por mulheres é associada a menos gastos com cultura, na média e em todos os quantis, elevando o gap interquantílico – todos os coeficientes estimados da *dummy* mulher são negativos e significativos. Pretos e pardos também gastam menos com cultura, na média e em quase todos os quantis e reduzem a diferença interquantílica.

A *dummy* domicílio urbano apresenta coeficientes positivos em todas as regressões, mas com significância estatística (a 5%) apenas no quantil 10%. Em relação às regiões, o Centro-Oeste mostra padrão diferente ao dos gastos com educação, apresentado em todas as estimações coeficientes sem significância estatística nem a 10%. Nas demais regiões, há alguns coeficientes negativos e significativos, em especial no Norte e Nordeste, denotando gastos *per capita* com cultura relativamente menores que os do Sudeste.

No segundo modelo (M2) – inserção das *dummies* religiões em substituição à *dummy* possuir religião –, a Tabela 20 mostra resultados semelhantes para as variáveis de controle. No geral, todas as religiões têm correlação negativa com os gastos com cultura (tomando como comparação o grupo sem religião), em alguns casos sem significância estatística. A religião judaica se destaca de todas as demais religiões com coeficientes positivos e significativos na média (MQO), no maior quantil (RQ) e no gap interquantílico (RI) – no quantil 90% o gasto é superior em mais de mil reais *per capita* em comparação àqueles que dizem não ter religião. As religiões da matriz afro tem correlação positiva não estatisticamente significativa nos dois primeiros quantis, invertendo nos últimos. As demais religiões, incluindo as cristãs e espíritas, têm coeficientes negativos e significativos na média (MQO), nos quantis 25% e 75% (RQ) e na diferença interquantílica (RI).

Tabela 19– Resultados das estimações: variável dependente gastos com cultura per capita – modelo 1 (M1)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Renda	0,0056*** (0,0005)	0,0003*** (0,0000)	0,0007*** (0,0001)	0,0016*** (0,0001)	0,0044*** (0,0003)	0,01381*** (0,0010)	0,0135*** (0,0024)
Idade (anos)	2,6233*** (0,1662)	0,1425*** (0,0143)	0,3052*** (0,0221)	0,7141*** (0,0440)	1,6398*** (0,1061)	3,5589*** (0,3490)	3,4164*** (0,3666)
Estudo (anos)	6,5822*** (0,6080)	0,6129*** (0,0524)	1,0583*** (0,0809)	2,4499*** (0,1612)	4,6926*** (0,3882)	8,9382*** (1,2771)	8,3254*** (0,9519)
Mulheres	-38,0831*** (4,4994)	-1,2226*** (0,3877)	-3,0423*** (0,5988)	-8,3568*** (1,1929)	-21,5900*** (2,8726)	-53,0295*** (9,4503)	-51,8069*** (4,3186)
Possui Religião	-31,0201*** (8,6320)	-0,9781 (0,7438)	-2,8005** (1,1488)	-6,8066*** (2,2885)	-21,5997*** (5,5111)	-42,1822** (18,1304)	-41,2042** (17,3150)
Cor Preta	-8,8983 (8,6450)	-1,5234** (0,7449)	-1,8899 (1,1505)	-4,5275** (2,2920)	-6,1805 (5,5194)	-17,0200 (18,1577)	-15,4967** (7,8529)
Cor Parda	-11,3493** (5,0981)	-1,4808*** (0,4393)	-2,1282*** (0,6785)	-5,3103*** (1,3516)	-8,8885*** (3,2549)	-13,6756 (10,7079)	-12,1949** (5,7889)
Domicílio Urbano	-11,6956* (6,4715)	1,2562** (0,5576)	0,9425 (0,8613)	1,1659 (1,7157)	1,8438 (4,1317)	5,4983 (13,5925)	4,2421 (5,3482)
Centro-Oeste	-6,1894 (8,2099)	-0,5329 (0,7074)	-0,178 (1,0926)	-0,1546 (2,1766)	-5,8024 (5,2416)	-20,5402 (17,2439)	-20,0073 (16,8831)
Nordeste	-25,0098*** (5,9467)	-4,4442*** (0,5124)	-8,2282*** (0,7914)	-14,5675*** (1,5766)	-26,1928*** (3,7967)	-40,9436*** (12,4903)	-36,4995*** (11,5178)
Norte	-2,7665 (7,6907)	-2,579705*** (0,6627)	-4,007318*** (1,0235)	-5,9675*** (2,0390)	-6,9373 (4,9101)	-7,5549 (16,1532)	-4,9663 (11,9824)
Sul	-11,3537 (7,3841)	0,8677 (0,6362)	0,1721 (0,9827)	-2,0643 (1,9577)	-10,1943** (4,7144)	-12,5532 (15,5094)	-13,4209 (13,6802)
Constante	8,1108 (13,2070)	3,7221*** (1,1380)	8,0200*** (1,7577)	13,8427*** (3,5015)	32,5641*** (8,4321)	51,3791* (27,7396)	47,6570* (28,5206)
R²/Pseudo R²	0,0668	0,0202	0,0301	0,0454	0,067	0,0968	¹ 0,0203, ² 0,0984
Prob > F	0,0000	---	---	---	---	---	---

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor. Significativo a: *** 1%; ** 5%; * 10%. ¹ Pseudo R² Q (.10). ² Pseudo R² Q (.90).

Tabela 20– Resultados das estimações: variável dependente gastos com cultura per capita – modelo 2 (M2)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Renda	0,0056 *** (0,0005)	0,0003*** (0,0000)	0,0007*** (0,0001)	0,0015*** (0,0001)	0,0044*** (0,0003)	0,0142*** (0,0010)	0,014*** (0,0029)
Idade (anos)	2,6105 *** (0,1665)	0,1405*** (0,0145)	0,3005*** (0,0223)	0,7116*** (0,0434)	1,6167*** (0,1096)	3,4948*** (0,3590)	3,3543*** (0,2989)
Estudo (anos)	6,5752 *** (0,6119)	0,615*** (0,0531)	1,0543*** (0,0819)	2,4409*** (0,1593)	4,741 *** (0,4028)	8,7422*** (1,3193)	8,1273*** (0,6670)
Mulheres	-37,7669 *** (4,5131)	-1,2644*** (0,3917)	-3,1073*** (0,6044)	-8,2659*** (1,1752)	-21,3511 (2,9709)	-51,8251*** (9,7312)	-50,5608*** (6,6063)
Católico	-28,6122 *** (8,6704)	-0,8421 (0,7525)	-2,8307** (1,1611)	-7,0287*** (2,2578)	-20,0268*** (5,7075)	-37,8761** (18,6952)	-37,034*** (14,2201)
Evangélico Histórico	-37,9472 *** (12,4635)	-1,3348 (1,0817)	-3,6067** (1,6691)	-7,7583** (3,2455)	-25,044*** (8,2044)	-61,3927** (26,8739)	-60,058*** (15,3219)
Evangélico Neopentecostal	-23,7094 * (13,1821)	-0,8314 (1,1440)	-3,1479* (1,7653)	-6,7275** (3,4326)	-26,7755*** (8,6774)	-44,7373 (28,4233)	-43,9058* (23,9983)
Evangélico Pentecostal	-34,5018 *** (11,1299)	-1,2421 (0,9659)	-3,8742*** (1,4905)	-7,5604*** (2,8982)	-24,6539*** (7,3265)	-45,9002 (23,9984)	-44,6581*** (15,9122)
Evangélico (outros)	-54,7726 ** (23,3740)	-2,7802 (2,0285)	-6,7131** (3,1302)	-9,944 (6,0865)	-30,7096** (15,3865)	-78,6229 (50,3993)	-75,8426*** (18,2125)
Espírita	-25,1268 (17,1010)	-1,2424 (1,4841)	-1,4201 (2,2901)	-1,8148 (4,4531)	-18,3463 (11,2571)	-43,4895 (36,8733)	-42,2471 (87,9478)
Matriz Afro	-55,0819 (51,7801)	3,1562 (4,4938)	1,2836 (6,9343)	-2,754 (13,4834)	-30,7448 (34,0856)	-54,1625 (111,6488)	-57,3187 (69,2205)
Judaico	136,6635 * (82,1532)	-9,5759 (7,1297)	4,0266 (11,0018)	23,6344 (21,3926)	-23,5204 (54,0795)	1.135,372*** (177,1399)	1.144,948** (525,2268)
Outras Religiões	-21,2613 (17,2371)	0,3097 (1,4959)	-0,6965 (2,3084)	0,5796 (4,4885)	-15,832 (11,3467)	-30,0581 (37,1668)	-30,3678 (20,3822)
Cor Preta	-8,392 (8,6575)	-1,3762* (0,7513)	-1,8241 (1,1594)	-4,9977** (2,2544)	-6,2834 (5,6990)	-13,0396 (18,6674)	-11,6635 (12,3391)
Cor Parda	-10,9717 ** (5,1044)	-1,4666*** (0,4430)	-2,1517*** (0,6836)	-5,1155*** (1,3292)	-8,5720** (3,3601)	-13,0293 (11,0063)	-11,5627 (7,0335)
Domicílio Urbano	-11,5414 (6,4838)	1,2186** (0,5627)	0,9127 (0,8683)	0,9160 (1,6884)	1,6526 (4,2681)	6,2182 (13,9804)	4,9995 (6,8575)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Centro-Oeste	-6,6003 (8,2158)	-0,4881 (0,7130)	-0,0227 (1,1002)	-0,3958 (2,1394)	-6,6696 (5,4082)	-22,6738 (17,7150)	-22,1856 (16,6230)
Nordeste	-24,9158 *** (5,9753)	-4,4583*** (0,5186)	-8,1708*** (0,8002)	-15,1221*** (1,5560)	-26,4444*** (3,9334)	-42,2775*** (12,8840)	-37,8192*** (7,2463)
Norte	-2,2624 (7,7041)	-2,6447*** (0,6686)	-3,9051*** (1,0317)	-6,4411*** (2,0061)	-8,4969* (5,0714)	-10,0043 (16,6116)	-7,3597 (9,2705)
Sul	-11,2321 (7,3912)	1,0056 (0,6415)	0,5343 (0,9898)	-2,4935 (1,9247)	-10,0369** (4,8655)	-13,6299 (15,9370)	-14,6355 (12,9409)
Constante	6,6803 (13,1881)	3,6934*** (1,1445)	8,3388 (1,7661)	14,8323 (3,4342)	32,6099 (8,6814)	50,9977 (28,4363)	47,3043 (20,3717)
R ² /Pseudo R ²	0,0673	0,0203	0,0303	0,0457	0,0673	0,0984	¹ 0,0203. ² 0,0984.
Prob > F	0,0000	---	---	---	---	---	---

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor. Significativo a: *** 1%; ** 5%; * 10%. ¹ Pseudo R² Q (.10). ² Pseudo R² Q (.90).

4.4.2.2 Resultados para os gastos com produtos nocivos à saúde

A Tabela 21 apresenta os resultados das estimações para os gastos *per capita* com bebidas alcóolicas como variável dependente. Trata-se do primeiro modelo (M1), no qual a única variável explicativa de interesse é a *dummy* possuir religião. Associados a esta *dummy* são observados coeficientes negativos, significativos e com grandes magnitudes na média (MQO), nos três quantis superiores (RQ) e no *gap* interquantílico (RI).

Assim, sendo este tipo de gasto um dos *contrafactuais* aqui empregados, contata-se que se possuir uma religião não eleva gastos com educação e cultura, que têm efeitos intertemporais positivos, também não aumenta um tipo de gasto nocivo à saúde (efeitos intertemporais negativos). Logo, os efeitos negativos de possuir uma religião sobre gastos educacionais e com cultura podem decorrer de uma característica não observada daqueles com religião que levam a optarem por menores gastos no geral, tanto que também são observados efeitos negativos e significativos nos gastos com bebidas alcóolicas.

Fugindo um pouco do escopo do estudo, é interessante fazer alguns apontamentos em relação às variáveis de controle. A renda não é associada a coeficientes significativos, enquanto todos os coeficientes associados à idade e aos anos de estudo são positivos e significativos – quanto mais velho e maior a escolaridade do chefe da UC, maior o gasto *per capita* com bebidas alcóolicas. As mulheres gastam menos com este tipo de produto, tanto na média (MQO) como em todos os quantis (RQ), sendo que gastos de bebida, sendo o *gap* interquantílico também inferior (RI). Os coeficientes associados aos pretos e pardos também são negativos, mas poucos com significância estatística. Em áreas urbanas, os gastos são maiores, na média e em todos os quantis, o que também é observado no caso da região Norte na média e nos quantis superiores. Já na região Sul, comparativamente ao Sudeste, os gastos *per capita* com bebidas alcóolicas são, no geral, inferiores.

Na Tabela 22, verifica-se que os resultados das variáveis explicativas de controle não se alteram significativamente quando a *dummy* possuir religião é substituída pelas *dummies* religiões – segundo modelo (M2). O principal aspecto a destacar que, quando significativos, os coeficientes associados às *dummies* religiões são negativos, tanto na média (MQO) como nos quantis (RQ). Para os gastos com educação e cultura, no geral, também foi observado anteriormente que os coeficientes significativos são negativos. Assim, é outra evidência favorável ao argumento de que, devido a características não observadas, pessoas com religião tendem a gastar menos independentemente do produto.

Tabela 21– Resultados das estimações: variável dependente gastos com bebidas alcóolicas per capita – modelo 1 (M1)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Renda	-0,0019 (0,0018)	0,0003 (0,0003)	-0,0006 (0,0004)	-0,0001 (0,0007)	-0,0017 (0,0017)	-0,0012 (0,0046)	-0,0015 (0,0038)
Idade (anos)	1,2633** (0,4990)	0,1616** (0,0788)	0,2657263** (0,1140)	0,5731*** (0,2051)	2,0369*** (0,4872)	4,2402*** (1,2926)	4,0786*** (1,0187)
Estudo (anos)	13,4390*** (1,7771)	2,2500*** (0,2806)	4,74758*** (0,4061)	7,4799*** (0,7303)	15,9144*** (1,7350)	26,3670*** (4,6032)	24,1169*** (3,7398)
Mulheres	-115,9403*** (18,4429)	-14,1447*** (2,9116)	-28,39728*** (4,2143)	-44,565*** (7,5786)	-100,8603*** (18,0063)	-232,7811*** (47,7725)	-218,6364*** (35,2828)
Possui Religião	-91,2920** (22,5838)	-1,7138 (3,5653)	-8,4653 (5,1606)	-21,5491** (9,2802)	-86,0083*** (22,0491)	-256,5120*** (58,4984)	-254,7983*** (47,2514)
Cor Preta	-6,8575 (23,2223)	-6,4281* (3,6661)	-7,7388 (5,3065)	-7,9336 (9,5426)	-49,0229** (22,6725)	-21,8646 (60,1523)	-15,4366 (72,3103)
Cor Parda	-3,8598 (14,8084)	-2,9117 (2,3378)	-0,3179 (3,3838)	2,4127 (6,0851)	-6,0470 (14,4578)	2,8068 (38,3580)	5,7185 (29,4920)
Domicílio Urbano	51,0770*** (15,6831)	8,9637*** (2,4759)	14,26759*** (3,5837)	31,4209*** (6,4445)	42,8438*** (15,3118)	113,4372*** (40,6236)	104,4735*** (33,7883)
Centro-Oeste	0,7907 (23,3973)	-0,6853 (3,6938)	-2,1723 (5,3465)	13,5525 (9,6145)	26,0971 (22,8434)	-29,2639 (60,6057)	-28,5786 (55,5891)
Nordeste	-10,9267 (16,6217)	-2,9387 (2,6241)	-1,4461 (3,7982)	-3,3495 (6,8302)	-0,5864 (16,2282)	-49,9209 (43,0549)	-46,9822 (45,1480)
Norte	72,3858*** (22,6698)	5,6303 (3,5789)	5,284 (5,1802)	12,7546 (9,3156)	86,3851*** (22,1331)	129,0223** (58,7213)	123,3920** (60,5288)
Sul	-52,5597** (22,7143)	-5,2725 (3,5859)	-15,77218*** (5,1904)	-27,5532*** (9,3338)	-61,3263*** (22,1766)	-120,9777** (58,8366)	-115,7052 (77,1175)
Constante	233,0567*** (37,1849)	19,3509*** (5,8704)	43,19381*** (8,4970)	89,6507*** (15,2801)	210,3850*** (36,3046)	534,7080*** (96,3194)	515,3571*** (59,0809)
R²/Pseudo R²	0,0241	0,0122	0,0166	0,0181	0,0255	0,0363	¹ 0,0122, ² 0,0363
Prob > F	0,0000	---	---	---	---	---	---

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor. Significativo a: *** 1%; ** 5%; * 10%. ¹ Pseudo R² Q (.10). ² Pseudo R² Q (.90).

Tabela 22– Resultados das estimações: variável dependente gastos com bebidas alcóolicas per capita – modelo 2 (M2)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Renda	-0,0019 (0,0018)	0,0003 (0,0003)	-0,0006 (0,0004)	-0,0002 (0,0007)	-0,0017 (0,0017)	-0,0021 (0,0047)	-0,0024 (0,0052)
Idade (anos)	1,2621* (0,5000)	0,1467* (0,0756)	0,2490** (0,1113)	0,5915*** (0,2038)	1,9321*** (0,4823)	4,0146*** (1,3256)	3,8679*** (1,2046)
Estudo (anos)	13,3822*** (1,7833)	2,2339*** (0,2696)	4,6056*** (0,3968)	7,5393*** (0,7267)	15,7877*** (1,7201)	26,8788*** (4,7272)	24,6449*** (3,1182)
Mulheres	-116,1948*** (18,4819)	-14,4321*** (2,7939)	-27,2739*** (4,1120)	-43,4569*** (7,5311)	-102,1791*** (17,8273)	-235,0178*** (48,9928)	-220,5858*** (38,3318)
Católico	-91,1144*** (22,6828)	-1,7007 (3,4290)	-9,7743* (5,0466)	-19,0590** (9,2429)	-83,2817*** (21,8794)	-263,6480*** (60,1287)	-261,9474*** (77,4347)
Evangélico Histórico	-95,7677** (48,2241)	-9,3455 (7,2901)	-18,4999* (10,7293)	-47,2765** (19,6506)	-111,3099** (46,5163)	-329,4455*** (127,8352)	-320,1000*** (111,0254)
Evangélico Neopentecostal	-84,2024 (54,5461)	3,2638 (8,2458)	-18,5990 (12,1359)	-34,9740 (22,2267)	-133,6515** (52,6144)	-415,0815*** (144,5939)	-418,3453 (322,2054)
Evangélico Pentecostal	-114,2127*** (41,3494)	-10,1914 (6,2509)	-16,2646* (9,1998)	-39,4604** (16,8493)	-131,6103*** (39,8850)	-339,2735*** (109,6114)	-329,0821** (129,0879)
Evangélico (outros)	-32,2439 (118,4203)	17,6619 (17,9018)	40,4751 (26,3471)	14,7090 (48,2544)	-89,1814 (114,2264)	-125,8821 (313,9151)	-143,5440 (917,9488)
Espírita	-89,0822 (60,3075)	20,5701** (9,1168)	17,1768 (13,4177)	11,9182 (24,5744)	-42,0850 (58,1717)	-153,8702 (159,8664)	-174,4403 (201,4578)
Matriz Afro	-81,7126 (118,5728)	-8,8130 (17,9249)	-13,8992 (26,3811)	-36,4009 (48,3166)	-132,4154 (114,3735)	-188,5043 (314,3193)	-179,6912 (366,1290)
Judaico	^a omitida	^a omitida	^a omitida	^a omitida	^a omitida	^a omitida	^a omitida
Outras Religiões	-60,1286 (50,8059)	17,4860** (7,6804)	-1,0239 (11,3037)	-4,1922 (20,7026)	-6,1861 (49,0066)	-160,7478 (134,6790)	-178,2339 (191,5903)
Cor Preta	-6,2926 (23,2703)	-6,7649 (3,5178)	-8,2864 (5,1774)	-4,1399 (9,4823)	-47,5386** (22,4462)	-10,6520 (61,6863)	-3,8871 (44,6404)
Cor Parda	-3,7748 (14,8263)	-3,2132 (2,2413)	-1,0461 (3,2987)	3,3193 (6,0415)	-5,7523 (14,3012)	7,3517 (39,3024)	10,5649 (28,3605)
Domicílio Urbano	51,1673*** (15,7125)	9,3592*** (2,3753)	14,3562*** (3,4958)	31,2853*** (6,4026)	42,9568*** (15,1560)	115,2277*** (41,6515)	105,8685*** (35,0081)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Centro-Oeste	1,3391 (23,4422)	-0,4417 (3,5438)	0,4109 (5,2156)	13,9643 (9,5523)	25,0782 (22,6120)	-18,0720 (62,1419)	-17,6303 (66,2853)
Nordeste	-11,0980 (16,6940)	-2,9428 (2,5237)	-1,2718 (3,7142)	-6,2155 (6,8025)	0,1372 (16,1028)	-44,0024 (44,2534)	-41,0596 (53,6664)
Norte	73,4571*** (22,7195)	5,5812 (3,4346)	6,0898 (5,0548)	14,9056 (9,2578)	88,4672*** (21,9149)	145,6646** (60,2262)	140,0835** (71,3546)
Sul	-51,9182** (22,8060)	-5,1133 (3,4476)	-14,6942*** (5,0741)	-28,0596*** (9,2931)	-63,3760*** (21,9983)	-107,7513 (60,4554)	-102,6380 (73,5380)
Constante	232,9864*** (37,1681)	20,2033*** (5,6188)	45,7186*** (8,2695)	88,3262*** (15,1454)	213,8853*** (35,8518)	537,4945*** (98,5273)	517,2911*** (119,8787)
R ² /Pseudo R ²	0,0243	0,0133	0,0173	0,0186	0,0264	0,0373	¹ 0,0133. ² 0,0373.
Prob > F	0,0000	---	---	---	---	---	---

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor. Significativo a: *** 1%; ** 5%; * 10%. ^a *Dummy* omitida por falta de informações sobre gastos com bebidas alcólicas para grande parte dos judeus ¹ Pseudo R² Q (.10). ² Pseudo R² Q (.90).

Na tabela 23 pode-se verificar os resultados do modelo (M1) que almeja contemplar as relações com as variáveis independentes em relação a despesa com produtos de consumo para o fumo. O modelo M1 envolve a variável explicativa de interesse “possui religião”.

Dentro desta perspectiva a variável “renda” apresenta correlação positiva e estatisticamente significativa a 1%, contudo quantitativamente a variação é de pouca monta. A idade dos respondentes também tem correlação positiva e significativa a 1%, contudo de pouco impacto.

Um fator interessante que os resultados apontaram e que de certa forma, parece contraintuitivo, é o fato de que, quanto maior os anos de estudo que o respondente possui, maior o gasto com fumo. Em todas as regressões, esta variável, apresente significância a 1%, com uma diferença interquântica com mais de R\$22 entre os quantis opostos.

Novamente as mulheres demonstram uma correlação negativa, indicando a possibilidade de hábitos mais saudáveis em comparação com os homens, principalmente nos quantis superiores de consumo. A respeito da variável “mulheres” todos os coeficientes são significativos a 1%. O fato de o respondente, possuir religião, tem uma correlação negativa, com relevante diferença de gastos frente ao grupo “sem religião”, apresentando significância estatística a 1%, exceto o quantil a 10%.

As pessoas que declararam possuir “cor preta” ou “cor parda” tiveram um dispêndio menor do que os demais. A “cor preta”, inclusive, tem um gasto menor que a parda, apresentando neste sentido, destaque positivo ao evitar tal produto deletério a saúde.

Residentes em domicílios urbanos possuem um padrão de dispêndio com fumo superior as áreas rurais, talvez pelas características do fumo serem distintas, tendo o preço elevado frente aos consumidos em ambiente rural, ou o volume consumido ser superior.

Todas as regiões do país têm um gasto com fumo inferior ao da região Sudeste com destaque Norte e Nordeste com despesa quantitativa bem inferior aos demais estados, todos estes coeficientes com significância a 1%.

Em relação aos que declaram possuir religião, a despesa com fumo é inferior aos que não possuem religião, uma diferença proporcional a das mulheres em relação aos homens. A significância estatística é 1% em todas estimações, exceto ao quantil de 10%.

Tabela 23 – Resultados das estimações: variável dependente gastos com Fumo – modelo 1 (M1)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Renda	0,0219*** (0,0013)	0,0038*** (0,0004)	0,0117 (0,0008)	0,0254 (0,0012)	0,0428 (0,0019)	0,0627 (0,0034)	0,0589 (0,0062)
Idade (anos)	2,4496*** (0,2876)	0,2221*** (0,0840)	0,6006*** (0,1704)	1,6516*** (0,2613)	3,0934*** (0,4078)	2,3231*** (0,7461)	2,1010** (0,9658)
Estudo (anos)	17,4424*** (1,1343)	3,6220*** (0,3313)	7,0624*** (0,6720)	13,5210*** (1,0306)	21,9737*** (1,6081)	26,0200*** (2,9426)	22,3980*** (3,8593)
Mulheres	-59,1455*** (8,4674)	-11,1176*** (2,4728)	-25,1297*** (5,0165)	-51,6491*** (7,6933)	-75,2972*** (12,0040)	-95,4143*** (21,9658)	-84,2968*** (25,4493)
Possui Religião	-53,4329*** (15,0115)	-5,4517 (4,3839)	-25,0225*** (8,8936)	-53,7908*** (13,6391)	-76,1247*** (21,2813)	-113,4126*** (38,9421)	-107,9609*** (37,8889)
Cor Preta	-76,4022*** (14,3118)	-9,3368** (4,1795)	-16,2162* (8,4790)	-68,1552*** (13,0033)	-78,7881*** (20,2893)	-156,2909*** (37,1268)	-146,9541*** (25,8920)
Cor Parda	-49,3492*** (9,3693)	-8,5319*** (2,7361)	-12,6861** (5,5508)	-43,1293*** (8,5126)	-53,6304*** (13,2824)	-90,9320*** (24,3052)	-82,4001*** (23,2997)
Domicílio Urbano	65,6652*** (9,4936)	7,5644*** (2,7724)	19,9348*** (5,6244)	56,8369*** (8,6256)	109,8561*** (13,4586)	143,3170*** (24,6276)	135,7526*** (22,4264)
Centro-Oeste	-61,9877*** (13,5979)	-11,8374*** (3,9711)	-57,2435*** (8,0561)	-73,3634*** (12,3547)	-83,6957*** (19,2772)	-62,2474* (35,2750)	-50,4101* (28,2738)
Nordeste	-191,2950*** (10,8715)	-50,2412*** (3,1748)	-110,5913*** (6,4408)	-192,3324*** (9,8775)	-259,8978*** (15,4121)	-263,4479*** (28,2022)	-213,2066*** (18,3521)
Norte	-183,8699*** (13,5530)	-41,4469*** (3,9579)	-103,7624*** (8,0294)	-184,0915*** (12,3139)	-259,3270*** (19,2135)	-258,4604*** (35,1584)	-217,0135*** (34,0239)
Sul	-15,1869 (13,4115)	-1,5184 (3,9166)	0,0788 (7,9456)	-12,2829 (12,1853)	-48,6262** (19,0129)	-12,3191 (34,7913)	-10,8006 (37,6340)
Constante	376,1693*** (23,4501)	94,3647*** (6,8482)	179,3176*** (13,8929)	319,9619*** (21,3061)	476,6998*** (33,2443)	812,5715*** (60,8329)	718,2068*** (58,1084)
R²/Pseudo R²	0,1439	0,0392	0,0612	0,1055	0,1303	0,1173	¹ 0,0392, ² 0,1173
Prob > F	0	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor. Significativo a: *** 1%; ** 5%; * 10%. ¹ Pseudo R² Q (.10). ² Pseudo R² Q (.90).

No modelo mais completo, modelo (M2), exposto na tabela 24, quando aplicado para a despesa em fumo, pode-se perceber que as variáveis renda, idade, anos de estudo, cores “preta” e “parda”, domicílios em regiões urbanas e mulheres tiveram o mesmo comportamento do primeiro modelo (M1).

Em relação ao impacto das confissões religiosas, os grupos religiosos possuem comportamento bem distintos. Os que se declaram judeus possuem um comportamento menor de despesa na estimação por MQO e nos quantis mais baixos, contudo, no quantil a 90% o sinal se torna positivo, apontando um aumento de despesa frente ao “sem religião”. As “outras religiões” também tem comportamento semelhante, apesar de uma faixa de despesa menor do que os que se declaram provenientes da fé judaica.

Tabela 24 - (POF -2008/2009) Resultados das estimações: variável dependente gastos com Fumo – modelo 2 (M2)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Renda	0,0219*** (0,0013)	0,0037*** (0,0004)	0,0117*** (0,0008)	0,0251*** (0,0012)	0,0425*** (0,0019)	0,0618*** (0,0032)	0,0582*** (0,0067)
Idade (anos)	2,3688*** (0,2878)	0,2134** (0,0844)	0,5809*** (0,1689)	1,5856*** (0,2548)	3,0750*** (0,4125)	2,4831*** (0,6909)	2,2697*** (0,8736)
Estudo (anos)	16,9826*** (1,1397)	3,5572*** (0,3342)	6,6776*** (0,6689)	13,3121*** (1,0090)	21,6243*** (1,6333)	26,9059*** (2,7358)	23,3486*** (2,7854)
Mulheres	-59,6894*** (8,4749)	-11,5454*** (2,4853)	-24,7460*** (4,9744)	-51,4254*** (7,5035)	-74,6490*** (12,1458)	-98,2329*** (20,3445)	-86,6875*** (22,1361)
Católico	-52,7838*** (15,0935)	-4,5587 (4,4262)	-25,0059*** (8,8592)	-51,9194*** (13,3635)	-81,1494*** (21,6312)	-103,8019*** (36,2327)	-99,2432* (52,7008)
Evangélico Histórico	-135,2118*** (30,8753)	-15,6063* (9,0541)	-51,8826*** (18,1223)	-106,9926*** (27,3363)	-144,7068*** (44,2486)	-322,9465*** (74,1174)	-307,3402*** (67,8682)
Evangélico Neopentecostal	-71,1869** (28,7328)	3,2417 (8,4258)	-3,2772 (16,8648)	-50,2658** (25,4394)	-70,8808* (41,1781)	-177,4839*** (68,9743)	-180,7256*** (61,6384)
Evangélico Pentecostal	-100,1772*** (23,7243)	-24,9755*** (6,9571)	-47,8273*** (13,9251)	-78,7308*** (21,0050)	-144,0603*** (34,0003)	-232,2671*** (56,9512)	-207,2916*** (53,0749)
Evangélico (outros)	-129,4251* (73,0687)	-25,1812 (21,4273)	-37,4928 (42,8879)	-117,3788* (64,6935)	-103,8560 (104,7177)	-103,4124 (175,4044)	-78,2313 (191,0692)
Espírita	48,5710 (37,7048)	58,0090*** (11,0569)	42,5182 (22,1310)	66,2436** (33,3831)	61,5789 (54,0363)	13,8780 (90,5120)	-44,1310 (123,8703)
Matriz Afro	160,3858*** (53,3714)	-8,8556 (15,6511)	141,5114*** (31,3265)	190,9030*** (47,2539)	110,2482 (76,4886)	337,1901*** (128,1201)	346,0458* (183,1024)
Judaico	-92,6711 (224,2217)	-161,9538** (65,7526)	-34,7295 (131,6075)	-45,8759 (198,5212)	-385,9453 (321,3410)	395,1872 (538,2532)	557,1410 (801,0154)
	-10,0734 (34,2284)	-1,0235 (10,0374)	1,1375 (20,0904)	-32,2642 (30,3051)	-30,3774 (49,0540)	115,3513 (82,1666)	116,3748 (89,8110)
Outras Religiões	-78,9369*** (14,3178)	-9,4077** (4,1987)	-16,9838** (8,4039)	-69,2460*** (12,6767)	-84,7858*** (20,5195)	-146,4713*** (34,3705)	-137,0636*** (31,8390)
Cor Preta	-48,6275*** (9,3632)	-7,8566*** (2,7457)	-11,9091** (5,4957)	-42,3882*** (8,2899)	-56,2835*** (13,4187)	-82,7145*** (22,4767)	-74,8579*** (18,1604)
Cor Parda	66,6223*** (9,4907)	8,1776*** (2,7831)	20,3671*** (5,5706)	55,7398*** (8,4029)	108,0339*** (13,6015)	139,6878*** (22,7829)	131,5102*** (19,9710)

Variáveis	MQO	RQ					RI
		Q (.10)	Q (.25)	Q (.50)	Q (.75)	Q (.90)	
Domicílio Urbano	-61,2239*** (13,5911)	-11,4092*** (3,9856)	-55,7154*** (7,9774)	-73,0648*** (12,0333)	-91,3280*** (19,4780)	-69,6453** (32,6261)	-58,2362 (39,4906)
Centro-Oeste	-191,9635*** (10,9065)	-50,8371*** (3,1983)	-110,2963*** (6,4016)	-191,4179*** (9,6564)	-265,2123*** (15,6306)	-270,7776*** (26,1815)	-219,9405*** (19,1373)
Nordeste	-180,1015*** (13,5544)	-39,5136*** (3,9748)	-100,7755*** (7,9558)	-180,7229*** (12,0008)	-257,6774 (19,4254)	-255,8978*** (32,5379)	-216,3843*** (26,3629)
Norte	-13,1367 (13,4130)	-2,1604 (3,9333)	1,9360 (7,8728)	-13,3028 (11,8756)	-50,3407*** (19,2227)	-8,4090 (32,1985)	-6,2487 (37,4536)
Sul	381,6879*** (23,4148)	95,0195*** (6,8664)	180,2340*** (13,7434)	322,0308*** (20,7310)	490,1195*** (33,5567)	798,9352*** (56,2082)	703,9157*** (58,8873)
Constante	0,1469	0,0406	0,0631	0,1077	0,1327	0,1226	¹ 0,0406, ² 0,1226.
R ² /Pseudo R ²	0,0000	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Prob > F	0,0219*** (0,0013)	0,0037*** (0,0004)	0,0117*** (0,0008)	0,0251*** (0,0012)	0,0425*** (0,0019)	0,0618*** (0,0032)	0,0582*** (0,0067)

Fonte: POF (2008/2009). Elaborado pelo autor. Significativo a: *** 1%; ** 5%; * 10%. ^a *Dummy* omitida por falta de informações sobre gastos com bebidas alcólicas para grande parte dos judeus ¹ Pseudo R² Q (.10). ² Pseudo R² Q (.90)

Os que se declaram como “Espíritas” e “Matriz Afro” possuem a tendência de gastos superiores de fumo frente as outras confissões. No caso da “Matriz Afro” as diferenças de despesa não apontam elevação de aumento de despesa entre os quantis intermediários (25% a 75%). Entre os que se confessam católicos e evangélicos a despesa com fumo é bem menor que as demais, incluindo as pessoas sem religião. Os católicos têm a despesa maior que os outros evangélicos. Comparando entre os evangélicos, os do grupo dos evangélicos históricos dentre os evangélicos são os que mais se destacam com menores despesas, seguidos pelos pentecostais e pelos “evangélicos outros”.

Em relação as regiões do país, o padrão das despesas segue de forma semelhante ao do primeiro modelo (M1), com redução forte das despesas nas regiões Norte e Nordeste e a região Sul, com coeficientes menos elásticos em comparação a região de referência Sudeste.

4.5 Considerações finais

Este estudo teve o propósito de compreender e investigar os fatores que podem influenciar o consumo de produtos/serviços associados com cultura e educação, sendo que, dentro da perspectiva do papel dos valores pessoais no processo de decisão e ação do indivíduo, este trabalho procura verificar se a confessionalidade religiosa pode captar estes valores, quando confrontados com o consumo dos produtos supracitados.

Foi também avaliado o impacto das mesmas variáveis independentes sobre o dispêndio de bebidas alcólicas e fumo, esta escolha foi feita para apresentar um contrafactual e permitir uma melhor compreensão do efeito da confissão religiosa, como proxy dos valores pessoais, no comportamento de consumo das pessoas.

Neste sentido, este trabalho compartilha a hipótese de que os valores pessoais guiam o comportamento humano, sendo a confissão religiosa uma das *proxies* destes valores, que impactam as decisões de consumo, devido ao fato que determinados valores podem influenciar as decisões por um melhor desenvolvimento pessoal e familiar, através de gastos com determinados produtos benéficos, e por outro lado uma redução com outros contraproducentes a estes propósitos.

Portanto desta perspectiva, este estudo procurou manter que a confessionalidade religiosa pode ser uma proxy para alguns dos valores pessoais dos indivíduos, servindo com uma forma de agrupamento de determinados segmentos de valores.

Para alcançar estes objetivos neste trabalho foi utilizado para variável dependente, e neste caso como medida de ação de consumo, os gastos per capita das famílias com educação, cultura e bebidas alcóolicas, além dos gastos totais com fumo, dentro da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) pertencente a edição de 2008-2009.

Para captar a influência das variáveis sobre as variáveis dependentes foi utilizado os métodos de regressões quantílicas e interquantílicas, além das regressões lineares ordinárias visando a comparação para cada variável dependente.

Foi dividido as estimações em dois modelos para cada variável de resposta, o primeiro modelo com a *dummy* única sobre a religião, especificamente, “Possui religião”. No segundo modelo a religião é desagregada em grandes grupos, entre eles os católicos, alguns subgrupos de evangélicos, espíritas, judeus e religiões de matriz afro. Esta escolha foi feita pensando em possibilitar a comparação do efeito de possuir religião sobre o dispêndio dos produtos analisados, contrastando-se com o efeito de cada confissão e se há distinções dignas de nota entre os grupos.

Geralmente os estudos que tentam procurar o efeito da religião, no consumo e na educação, não tem uma avaliação em um nível de desagregação tão amplo e se utilizando da comparação com outros produtos como referência.

Na questão sobre os gastos com educação per capita, em ambos os modelos (M1e e M2) destaca-se o fato da variável “renda” ser a variável com menor influência dentre as demais. As características dos consumidores, tal como, “idade” e “estudo (anos)” têm uma influência maior que renda, sendo os anos de estudo, apresentando maior destaque, sobretudo nos quantis superiores de gastos com educação (75% e 90%).

Estas mesmas variáveis possuem um padrão semelhante quando comparados com os consumos de bebidas alcóolicas e fumo. A renda, idade, mulher e anos de estudo possuem também significância estatística, em sua maioria a 1%, em todos os métodos de estimação e em ambos os modelos. Particularmente a idade apresenta influência negativa na despesa com bebidas alcóolicas.

As mulheres possuem coeficientes negativos em todos os modelos, nos quatro produtos analisados. Em relação a autodeclaração étnica, o efeito para os produtos relacionados a educação e cultura, a redução de dispêndio frente a cor branca é digno de nota. Entretanto, com relação aos gastos per capita com bebidas alcóolicas a “cor preta” apresenta um gasto negativo frente a cor branca e também a “cor parda”. O mesmo padrão permanece com a “cor preta” e a “cor parda” para os gastos com fumo. Neste caso, a “cor

preta” possui em média um consumo menor inclusive do que a “cor parda”, apontando algum padrão bem distinto de comportamento neste quesito.

Os domicílios urbanos tem, em geral, gastos maiores que os rurais em todos os quatro tipos de produtos e em ambos os modelos, contudo com coeficientes mais dilatados nos produtos associados ao fumo e bebidas alcoólicas.

Foi realizado a análise da influência das regiões do país nos gastos com os produtos alvo deste estudo, e destaca-se a região Centro-Oeste com gastos positivos em educação, na comparação com a região Sudeste.

A religião apresenta um papel fulcral neste estudo, devido ao fato de ser a proxy dos valores pessoais. Os grupos religiosos possuem distinções significativas em suas crenças, que é a unidade básica formadora dos valores pessoais e conseqüentemente das ações, segundo a teoria dos valores pessoais e da cadeia meios-fim.

Com relação aos gastos com cultura e educação, esta variável “Possui religião” teve coeficientes negativos em ambos, se comparados com os que não possuem religião, sendo mais proeminente a diferença nos gastos com cultura, além disso, a influência da religião nos gastos com educação não possui significância estatística nas estimações do modelo M1, exceto para os quantis 25%, 50% e interquantílico.

Em uma análise utilizando o modelo com apenas uma *dummy*, que apresenta pouca significância estatística, a causa pode advir, entre outros motivos, de um viés de cunho amostral ou sociológico, pois os que estão no grupo sem religião representam apenas 5,45% da amostra, podendo apresentar uma coesão maior nas características de consumo destes tipos de produtos. Na questão sociológica, declarar alguma confissão, segundo alguns autores, pode não ser a melhor medida para aferir o impacto da sua religião na sua vida, sendo preferível o uso de um conjunto de dados.

Além disso os grupos pequenos podem apresentar comportamento distinto de grupos majoritários, ou alterar o padrão de comportamento conforme vão se tornando mais representativos, por outro lado uma amostra tão pequena frente ao outro grupo, pode não ter sido captada com de forma equilibrada na amostra.

No que diz respeito a influência dos valores pessoais, nos distintos grupos confessionais, com gastos de cultura per capita, foram apresentados comportamentos heterogêneos, mesmo entre os quantis. Os que se declaram membros do grupo “judaico” são os que mais gastam com cultura, com um salto marcante no quantil a 90%. As “outras religiões” apresentam um comportamento positivo de gastos nos quantis de 10% e 50%

e os que se identificam com as religiões da matriz afro, nos menores quantis, de 10% e 25%.

Os grupos confessionais apresentam, em geral, uma redução de gastos em todos os produtos, frente aos que declaram não possuir religião. Em certo aspecto, isto pode ser compreendido pelos valores distantes do materialista, um valor associado a frugalidade da vida, uma simplicidade em como reagem os estímulos pelos produtos.

Além disso, as famílias com alto envolvimento em práticas religiosas possuem uma realidade cultural muito distinta, dentro destes grupos fazem parte, passando grande parte do seu período de lazer e descanso em ambientes de contextos religiosos, que sempre possuem um contexto próprio de produção de cultura. Contudo dentro destas comunidades, esta oferta cultura geralmente não é cobrada, desta forma não impactando no orçamento das famílias.

Com relação ao gasto com educação, apenas o grupo “evangélicos outros” e “matriz afro” apresentam coeficientes positivos na estimação pelo método de MQO. Quando se analisa o efeito separado por quantis, percebe-se que o quantil a 10% é o que mais se distingue dos demais, pois os católicos, evangélicos neopentecostais, evangélicos outros, espíritas, matriz afro e outras religiões apresentam coeficientes positivos. A religião espírita apresenta coeficientes positivos quando analisado por quantis, e a matriz afro também, excetuando-se no quantil a 25%.

Nos quantis de gastos mais altos, associados geralmente a uma renda mais elevada é possível perceber que não há uma influência positiva com gastos com educação da maioria das religiões, principalmente as de origem cristãs. Aponta-se que os efeitos positivos seriam principalmente no quantil de média de gastos mais baixos, aqueles a com a média a 10%.

Em relação aos produtos deletérios à saúde, os achados deste estudo apontam para a mesma tendência de menor gasto no geral, com particularidade destoante de alguns grupos específicos. É sabido que o discurso e os valores compartilhados pela maioria destes grupos religiosos vão na direção de evitar o consumo destes produtos.

Portanto em relação ao objetivo deste estudo o efeito dos valores pessoais destes grupos religiões apresentam comportamento de menor gasto no geral, sendo mais coeso esta redução, em relação aos produtos deletérios à saúde, contudo heterogêneos com relação a educação e cultura. Este fenômeno vai de encontro com o trabalho de Choi (2010) que apontou que as pessoas mais religiosas de diversas denominações são menos propensas em comprar produtos em geral.

O efeito positivo das confissões tem destaque para o grupo judaico nos gastos com cultura, já com gastos com educação os “evangélicos outros” e “matriz afro” possuem em média efeito positivo, com o grupo dos “espíritas” performando positivamente nos quantis.

Com base nos achados deste estudo pode-se concluir que a confessionalidade das famílias tem um comportamento médio de menor despesas em todos os quatro produtos. Isto pode apontar para um padrão geral de consumo que seja distinto do grupo “sem religião”.

Este tipo de efeito de “menor gasto”, parece ter influência maior nos produtos deletérios, do que nos considerados positivos para o desenvolvimento humano, especificamente educação e cultura. Contudo existem influências positivas que se comportam de forma heterogênea, principalmente na faixa de renda mais baixas.

O estudo tem o limite de possuir um corte fixo no tempo, com uma pesquisa realizada em 2008/2009, possuindo um retrato afastado do momento atual, além de ter um desenho metodológico que não foi pensado para avaliar a influência das confissões religiosas nos gastos com estes produtos, uma das formas que isso pode aparecer é o tamanho reduzido das amostras de algumas confissões frente a realidade do universo brasileiro. O estudo também não consegue captar as influências de consumo não monetárias com educação e cultura, consumo este que pode não ser desprezível.

Os resultados deste estudo podem ser utilizados em pesquisas posteriores, através de pesquisas locais e regionais ou em futuras bases nacionais que possuam a desagregação por religião. Outra forma de pesquisa é estudar o efeito das mesmas em outros países, além de compreender com maior profundidade a relação de valores pessoais e religião, com propósito de compreender seus efeitos nas mais diversas escolhas econômicas destes grupos.

ENSAIO 3 – ESCOLA CONFSSIONAL E DESEMPENHO ESCOLAR

5.1 Introdução

A percepção sobre os principais motivos que influenciam o desempenho escolar auxilia os gestores e os docentes a nortear suas ações de forma mais objetiva e assertiva, aperfeiçoando a aprendizagem dos estudantes e reduzindo discrepâncias entre eles. Muitos dos determinantes não dependem dos professores ou dos gestores, como o nível socioeconômico familiar; mas outros estão ligados à gestão e às ações na sala de aula (BARBETTA; ANDRADE; TAVARES, 2018). Assim, os fatores que mais influenciam o desempenho escolar e o modo como os alunos se interrelacionam têm sido alvo de vários estudos, sendo que as bases de informações utilizadas são, no geral, as avaliações de larga escala (testes padronizados).

Seguindo prática de outros países, no Brasil, a educação nas últimas décadas, incluindo o ensino fundamental e médio vem sendo acompanhado por avaliações dos desempenhos dos estudantes por testes padronizados. Ademais, segundo Garcia et al. (2016), também é comum o monitoramento do desempenho dos discentes por meio de taxas de aprovação e reprovação.

Considerando os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgados pelo Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira (INEP) em 2019, entre todos os estados, somente as escolas públicas de ensino médio do estado de Goiás atingiram os objetivos de aprendizagem nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, apontando uma série de deficiência geral dos estados brasileiros com relação aos objetivos de aprendizagem. Isto porque, em um panorama mais geral, conforme Da Silva, Demo e Minayo (2021) a partir dos mesmos dados, ao considerar todas as escolas de ensino médio do país, apenas 9,3% atingiram a meta de desempenho educacional nas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática.

Diversos trabalhos sobre o tema investigaram e identificaram variados aspectos que tendem a influenciar o desempenho dos estudantes nos testes padronizados. Entretanto, ainda se observam muitos desafios em relação ao uso concreto de avaliações de desempenho na criação, desenvolvimento e monitoramento dos programas educacionais e, especificamente, das ações nos interiores das escolas (NORONHA; CARVALHO; SANTOS, 2001; CAMPELLO; LINS, 2008; LACRUZ; AMÉRICO; CARNIEL, 2019; DEMO, DA SILVA; MINAYO, 2021).

Na investigação dos fatores que determinariam o desempenho escolar, a literatura defende a necessidade de compreender que este é influenciado por atributos no nível do indivíduo e de suas famílias, assim como de atributos nos níveis de escolas, bairros, cidades, estado etc. O argumento é que os indivíduos e a sociedade compartilham identidades, opiniões, valores e atitudes (FIELDING; GOLDSTEIN, 2006; DE LEEUW; MEIJER; GOLDSTEIN, 2008).

Portanto, o desempenho escolar seria influenciado por fatores em diferentes níveis estruturais, inclusive por atributos que o discente “carrega consigo” e não somente pelo ensino e ambiente lhe ofertado pela escola (ANDRADE; LAROS, 2007; DE LEEUW; MEIJER; GOLDSTEIN, 2008).

Nessa linha, é plausível defender os valores pessoais como fatores que influenciam o modo que o aluno enxerga a educação e se relaciona a ela e, conseqüentemente, seu desempenho escolar. Considerando que, segundo Schwartz (2003), os valores pessoais são fundamentos para as escolhas individuais em geral, incluindo consumo de produtos e serviços e também os comportamentos frente a serviços educacionais, diversos trabalhos avaliam suas interfaces com a educação. Um dos mais antigos estudos envolvendo valores pessoais e educação é o de Battle (1957), no qual é defendido que os valores pessoais dos alunos, alinhados aos dos professores, tendem a possuir uma relação direta com a taxa de sucesso acadêmico em testes escolares.

Posteriormente, Finger (1966) relatou que alguns valores pessoais, como autocontrole e persistência, têm influência na motivação acadêmica e no engajamento em atividades culturais. Já Hojat (1998) acompanhou por cerca de 25 anos estudantes de medicina para avaliara se os valores pessoais influenciavam suas carreiras, verificando que diferenças de valores orientados a “pessoas” ou a “tecnologia” determinavam suas futuras escolhas profissionais e as rendas.

Para Parks e Guay (2012), os valores pessoais, especialmente o de “realização”, impactam na *performance* acadêmica de alunos de curso superior. Shahidul et al. (2016) verificaram a existência de valores pessoais distintos entre estudantes com níveis socioeconômicos diferentes. Bektas e Nalcaci (2012) perceberam que o ensino e sua qualidade são passíveis de influência dos valores pessoais também no nível dos professores, no sentido de que seus comportamentos e atitudes, tais como afeição, confiança, disciplina, perdão e responsabilidade, são influenciados pelos seus valores pessoais na prática de suas profissões.

Considerando os aspectos expostos, a hipótese deste estudo é que os valores pessoais podem afetar o desempenho escolar uma vez que influencia os alunos, familiares e professores e, assim, suas diversas motivações, inclusive a dedicação aos estudos e a ensinar – isto porque a religião é um fator influenciador e formador de valores, o que é discutido ao longo da presente Tese de Doutorado. Portanto, o **objetivo** do estudo deste capítulo é investigar se alunos de escolas confessionais¹³ têm desempenhos escolares estatisticamente diferentes dos alunos das demais. Parte-se da premissa de que as escolas confessionais – ou, de forma mais geral, que

¹³ *Grosso modo*, uma escola confessional é vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas, que fundamentam os seus princípios, objetivos e forma de atuação nas práticas escolares e em seu próprio *marketing* para sociedade (www.mercadoeducação.com.br).

têm ensino religioso – tendem a ser mais demandadas por estudantes de famílias das respectivas religiões – ou que possuem uma religião –, o que pode ter estimulado diferentes valores nos alunos. Ademais, é plausível supor (embora difícil observar) que as escolas confessionais tenham alguns atributos que induzam diferenças de desempenho escolar em relação às demais – talvez valores distintos dos professores, que também podem ser mais associados à religião.

Para atingir o objetivo proposto, são realizadas estimações econométricas pelo método *Multilevel Mixed-Effects Regression* (Análise de “Multinível”), que tem a vantagem de permitir avaliar determinantes do desempenho escolar para dois níveis de agregação (aluno/família e escola), algo que é defendido pela literatura sobre o tema. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019 é a fonte dos dados. Como *proxies* para o desempenho escolar, são utilizadas as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática. A variável explicativa de interesse é a escola ser confessional, sendo investigado se tal atributo influencia desempenhos escolares distintos aos de outras escolas no ensino básico, que engloba o fundamental e o médio.

Assim, o estudo deste capítulo se insere, com contribuições adicionais e inéditas, em uma ampla literatura da Educação e Economia voltada a avaliações sistemáticas (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991; GATTI, 2009; BAUER, 2010) ou testes padronizados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; MARQUES; STIEG; SANTOS, 2020) para medir a proficiência dos alunos. Aparentemente, apesar de ampla, a literatura empírica não enfatiza as escolas confessionais.

Na próxima seção, é realizada uma apresentação conceitual e histórica relativa às escolas confessionais. Em seguida, o teste do SAEB é que o apresentado, apontando seu histórico e quais foram as etapas na história da avaliação da educação no país até atingir o momento atual. Posteriormente, segue-se a revisão empírica com os estudos realizados na educação nacional que mais se aproximam deste estudo, considerando a base de dados utilizada. Em seguida, são discutidas as opções metodológicas, os modelos utilizados e a estratégia, assim como uma breve análise descritiva dos dados do SAEB. Os resultados são apresentados na sequência e, pôr fim, é realizada as considerações finais do estudo do presente capítulo.

5.2 Revisão Teórica

5.2.1 Ensino religioso e escolas confessionais

As escolas como são conhecidas atualmente são fruto de um processo histórico ocidental cristão, sendo o embrião concebido nos interiores das catedrais e mosteiros da Idade Média (MATTOS, 2014). Desde então, a educação formal apresentou uma evolução caracterizada por

um processo de relações de forças e disputas entre intelectuais e políticos incumbidos da estruturação e institucionalização do conhecimento escolar. A influência histórica da religião foi responsável pela religião ser uma matéria obrigatória no ensino secundário e influenciou o currículo dos estudos literários, substituindo outras disciplinas (BITTENCOURT, 1992).

Segundo Mattos (2014), a escola não é um produto da humanidade em uma perspectiva ampla e integral; pelo contrário, é um produto da parte do mundo em que surgiu, sendo uma instituição alicerçada nas raízes dentro da própria história e estabelecida com as relações das diferentes classes existentes em determinado ponto da história e da geografia. Assim, a escola que surgiu dos mosteiros e catedrais visava principalmente à formação da elite eclesiástica, que incluía seus intelectuais pensadores e administrativos. Tais instituições foram as sementes das primeiras universidades, sendo dois dos três cursos ofertados voltados à formação em teologia ou direito (canônico) e a medicina era o curso com propósitos de atuação não eclesiástica.

Na alta Idade Média, o processo crítico em que o conhecimento escolar institucionalizado foi produzido, teve papel fundamental na definição das relações entre Estado, Igreja e escola. Nestas relações encontram-se a origem das chamadas escolas confessionais – vinculadas ou pertencentes a igrejas ou confissões religiosas, que fundamentam os seus princípios, objetivos e forma de atuação nas práticas escolares. No entanto, naquela época, quem autorizava o funcionamento das escolas não era sempre tão claro, havendo uma confluência de interesses distintos e as vezes conflitantes entre o papado e o império. As igrejas não queriam abrir mão daquilo que criaram e por tanto tempo estiveram no controle, rejeitando reconhecer a liberdade de se obter conhecimento fora da influência de suas instituições (MATTOS, 2014).

A reforma protestante não transformou este quadro conflituoso, sendo que os grandes reformadores (Calvino, Zwinglio e Lutero) tinham raízes de formação e atuação profissional dentro das universidades. Assim, apesar de trazerem diversas inovações de ordem prática e científica, não procuraram romper com o paradigma de que as autoridades eclesiásticas eram responsáveis pela gestão da formação e ensino do saber (RIBEIRO; INACIO FILHO, 2004).

O processo de secularização teve como grande precursor intelectual o teólogo Tomás de Aquino, que ao redescobrir a filosofia de Aristóteles, reintroduz a razão a um papel proeminente na construção do conhecimento humano. Contudo, este processo de secularização teve muitos desdobramentos posteriores que foram culminar no desenvolvimento de áreas de conhecimento e instituições de ensino totalmente livres da tutela da Igreja Católica. Ressalva-se que este processo não foi livre de contrapartidas, sendo que o controle das instituições de ensino, ao sair das mãos da Igreja, foi para o controle do Estado para atender seus interesses (MATTOS, 2014).

Na realidade brasileira, a construção histórica das escolas, de acordo com Mattos (2014), teve um caminho um pouco distinto. A única universidade de língua portuguesa existente até o século XX foi a Universidade de Coimbra, que tem sua origem no contexto supracitado do ensino na baixa Idade Média, ainda no ano de 1290. O Império Português impedia a construção destas instituições no próprio território e no de suas colônias, enquanto na América espanhola as universidades se multiplicavam, fundadas por sociedades católicas em diversos países.

Durante muito tempo, em terras portuguesas, as únicas instituições com autorização para o funcionamento eram aquelas responsáveis pela formação do clero. Este quadro mudou com as reformas do período do governo do Marquês de Pombal. Conforme Cardoso (2017), este trouxe uma maior liberdade e laicização da educação. Contudo, o quadro do controle e gestão das instituições de ensino permaneciam nas mãos da Igreja Católica.

Os jesuítas, que até então eram os encarregados pelo sistema educacional no Brasil, deixaram trinta e seis missões e diversas escolas de alfabetização em quase todas as povoações e aldeias onde atuaram. No caso de instituições de ensino secundário, os jesuítas deixaram dezoito estabelecimentos, entre colégios e seminários situados em vários estados do Brasil. Logo após a saída dos jesuítas, houve um vácuo educacional, sem a presença de sistemas de ensino. O que passou a vigorar foi um protocolo de aula, o qual era constituído por um professor único por unidade que atuava de forma autônoma e isolada (CARDOSO, 2017; COSTA, 2022).

Em um segundo momento, motivado pelo quadro vigente, começou a surgir as primeiras instituições de ensino privadas, que já nasceram de natureza confessionais por meio de alguns seminários e internatos para moças, além de algumas modestas escolas paroquiais. Após a Proclamação da Independência, teve-se um primeiro racha entre a autoridade da Igreja Católica e o poder Imperial. Além disso, as influências advindas da França, levaram à criação de liceus e colégios em diversas capitais do Brasil.

Contudo, havia uma grande dificuldade financeira para atender a demanda crescente de educação, inclusive a primária. Algumas escolas privadas acabaram surgindo para ocupar este espaço. As províncias geralmente ofertavam as vagas em escolas primárias; por outro lado, as escolas secundárias geralmente eram privadas, mantidas por famílias com recursos que visavam ao acesso ao ensino superior por seus filhos. Conforme o ensino superior proliferava, as escolas privadas de ensino secundário também iam a reboque (ALVES, 2009).

A grande alteração neste quadro ocorreu com a Proclamação da República, com a então nova Constituição de 1891. Esta legitimou a separação entre a Igreja e o Estado Laico, vedando ao último, no artigo 11, inciso II: “estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos” (BRASIL, 1891). As mudanças de regime de governo e constitucional alteraram a

estrutura educacional, que passou a ser laica na rede pública de ensino do país. Estas alterações permaneceram nas constituições posteriores, permitindo o ensino religioso nas escolas, embora facultativo para os alunos. A divisão entre o Estado e a Igreja também fez com que surgissem, nos anos 1890 e 1930, colégios de congregações religiosas (CAETANO; OLIVEIRA, 2006).

Segundo Cury (1993), com a crise econômica e política da década de 1930, as relações entre Igreja e Estado voltaram a se aproximar. O presidente Arthur Bernardes, por exemplo, se aproximou da Igreja Católica visando à contenção da onda revolucionária observada no mundo. Após 1930, com Francisco Campos sendo empossado ministro da educação, foi reintroduzido um projeto de ensino religioso nas escolas. Depois, Getúlio Vargas para obter apoio da Igreja, estendeu a licença das escolas públicas ofertarem o ensino religioso. Esta decisão foi ratificada na Constituição de 1937, contudo desobrigando a participação de alunos e professores. Isto foi ratificado outra vez na Constituição de 1946. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 definiu que o ensino religioso permanecia como disciplina regular nas escolas oficiais, sem ônus ao poder público e facultativa aos alunos. (CAETANO; OLIVEIRA, 2006).

No governo militar, com a instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica, faltou espaço na grade horária curricular para a educação religiosa. O Conselho Federal da Educação, com o Parecer nº 540/1977, tentou resolver tal problema, normatizando o ensino religioso, o atribuindo às autoridades religiosas e retornando a liberdade de escolha das escolas e alunos.

Após a redemocratização, com a promulgação da Constituição de 1988, foi definida uma previsão para financiamento de escolas confessionais públicas, com previsão de destinação de recursos públicos deste tipo, desde que comprovada a finalidade não lucrativa e a aplicações dos excedentes dos recursos ocorresse na própria educação (MOURA, 2020). Posteriormente, a LDB de 1996 propôs o ensino religioso facultativo, sem proselitismo e devendo ser ouvidas as diversas religiões para a formação do conteúdo a ser ministrado (CARDOSO, 2017).

A mesma LDB, formalizou a definição e regulamentou o funcionamento das instituições educacionais confessionais. A complementação da definição ocorreu com a Lei nº 13.868, de 2019. Assim, ficou determinado que escolas confessionais são aquelas com uma confissão e ideologia específica. Já no artigo 19, inciso I, da LDB de 1996, foi estabelecido que as escolas confessionais, além das privadas (particulares), podem ser: “públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público” (BRASIL, 1996).

De acordo com Prazeres (2021), as escolas públicas confessionais são uma realidade em diversos estados do país. Tal fato foi sujeito a uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), a nº 4.439, proposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR) no Supremo Tribunal Federal

(STF). Contudo, a decisão dos ministros do STF foi favorável à manutenção e à existência de tais escolas confessionais.

Vale ressaltar que, no âmbito privado, várias escolas tradicionais brasileiras mantiveram a confessionalidade no século XX – algumas centenárias, como no caso de muitas instituições católicas. Além disso, devido ao aumento gradual da liberdade religiosa e à manutenção da possibilidade do ensino religioso, muitas outras escolas confessionais privadas foram surgindo no país, de diversas denominações e confissões religiosas (ASSIS; MOREIRA, 2020).

Em grande parte das escolas confessionais privadas, os estudantes precisam frequentar aulas de ensino religioso e estar presentes nas ocasiões que envolvem práticas litúrgicas no ambiente escolar. Isto desde que acordado e previsto em documento próprio e específico, que deve ser entregue à análise dos pais ou representantes legais no momento da matrícula, de forma que eles sejam cientes e anuam as condições contratuais relativos às orientações religiosas ministradas nessas instituições, garantindo a liberdade religiosa do discente (MOURA, 2020).

Por fim, é importante apontar que as escolas confessionais particulares não foram, em geral, alvos das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) até 2019, pois as escolas particulares, além de serem voluntárias, têm que arcar com custos para efetivar a participação na avaliação. Mudança houve no novo SAEB, incluindo as escolas particulares de forma obrigatória; porém, os resultados da avaliação de 2021 ainda não foi disponibilizada no momento de concretização do presente estudo que compõe a Tese de Doutorado. Assim sendo, somente as escolas confessionais públicas possuem dados referentes à avaliação do SAEB e, por isso, apenas as públicas são consideradas nos exercícios empíricos discutidos e analisados mais adiante. Antes disso, é apresentado com detalhes o SAEB, a fonte dos dados utilizados.

5.3 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

5.3.1 SAEB: apresentação

Sistemas de avaliação educacional ganharam grande visibilidade na América Latina a partir da década de 1980. Isso se deve à inserção no continente da política internacional de defesa da gestão nacional da educação por meio da gerência e do monitoramento de critérios e parâmetros educacionais planejados e estabelecidos (UCZAK, 2014; MENDONÇA, 2014).

No Brasil, ao longo dos anos 1980 e 1990, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) financiou o EDURURAL, focado nas séries iniciais do ensino

fundamental, que tiveram avaliações de 1982 a 1986. Neste projeto, foram avaliadas amostras de gestões locais da região Nordeste. As avaliações consideraram o sistema de monitoria e dados sobre organizações municipais de ensino, famílias, alunos e professores. Foram também criados testes para o ensino fundamental, especificamente com os alunos das segunda e quarta séries e foco nas escolas da zona rural que funcionavam com classes multisseriadas.

As provas foram elaboradas com base em amostras de exercícios e trabalhos aplicados em escolas dos estados de Pernambuco, Piauí e Ceará com o objetivo de validar um instrumento avaliativo mais próximo à realidade do conteúdo ensinado e, assim, ter dados relevantes sobre o desempenho escolar. Os alunos foram avaliados nos anos de 1982, 1984 e 1986. Com as avaliações, também foram coletados elementos para o gerenciamento do programa, como informações das escolas, docentes e famílias (NETO, 1994; GATTI, 2004).

Em 1988, o MEC, por meio da Secretaria Nacional de Educação Básica/SENEB, resolveu criar instrumentos de avaliação da educação que pudessem ser aplicados em todo o território brasileiro, elevando a abrangência da avaliação do EDURURAL, que havia garantido ao MEC certa *expertise*. Desta forma, surgiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), que empregou os recursos de um convênio consolidado entre o MEC e o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) (PESTANA, 2016).

A primeira aplicação do SAEP aconteceu ainda no final de 1988. Por meio deste, foi possível verificar a relevância dos instrumentos e procedimentos de mensuração utilizados na avaliação externa da educação do país naquele momento. O SAEP é considerado como o projeto piloto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo este último um conjunto de avaliações realizadas em larga escala, com o propósito de permitir o INEP se aproximar de um diagnóstico da educação brasileira e dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos (BONAMINO; FRANCO, 1999; PESTANA, 2016).

A primeira execução do SAEB ocorreu em 1990, sendo utilizados os currículos do ensino estadual como referência para a preparação dos exames. Estes aferem o aprendizado de uma amostra dos alunos do ensino fundamental nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries nas áreas de português, matemática, ciências naturais e escrita. O SAEB só foi regulamentado por portaria quatro anos depois da primeira experiência, a Portaria nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994). De acordo com artigo 1º desta Portaria, os objetivos gerais do sistema de avaliação são:

1. Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados.
2. Implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação, apoiados em ciclos regulares de aferições de

aprendizagem e competências obtidas pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõe o sistema de educação básica.

3. Mobilizar recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das secretarias e universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional.

4. Proporcionar aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos (BRASIL, 1994).

Em aproximadamente três décadas de história, o SAEB passou por aperfeiçoamentos, adequações e alterações em sua metodologia que contribuíram para a integração e crescimento do sistema (PESTANA, 2016). Dentre as mudanças, destaca-se o levantamento dos dados para contexto do ciclo de 1995, por meio de questionários, sendo que, a partir do ciclo de 1997, a matriz de referência foi utilizada para especificar o projeto e desenvolver os itens. Ademais, ocorreu uma reorganização do projeto com o Decreto Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), resultando no sistema constituído por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

A ANEB conservou o mesmo método da avaliação amostral, dentro das redes públicas e privadas, com escopo relativo à gestão da educação básica que, até aquele momento, vinha sendo realizada no SAEB. Por outro lado, a ANRESC (Prova Brasil) assumiu a tarefa de avaliar, censitariamente, as escolas que observam os critérios de pelo menos 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos inicial (5º ano) e final (9º ano) do ensino fundamental. Já em relação ao 3º ano do ensino médio, a avaliação passou a ser censitária somente em 2017, depois da promulgação da Portaria nº 564 do MEC (BRASIL, 2017).

Além disso, a partir de 2017, o desempenho médio dos alunos medido no SAEB passou a ser combinado com as taxas de aprovação, reprovação e evasão apuradas na escola censitária, por meio da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Decreto nº 6.094 de 2007 (BRASIL, 2007). O IDEB passou a ser empregado como "referência do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) para transferência e alocação de recursos" (PESTANA, 2016, p. 80), expandindo a influência do SAEB nas políticas educacionais.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a fazer parte do SAEB como uma das ações estipuladas pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Este Decreto instituiu a Convenção Nacional da Alfabetização (PNAIC), que visa a realizar um diagnóstico abrangente da alfabetização no processo escolar do poder público Brasileiro. Assim, o SAEB tornou-se composto por três exames: ANA, ANEB e Prova Brasil.

Em 2020, o SAEB sofreu outra reorganização com a edição da Portaria nº 458 (BRASIL, 2020). Antes, o exame era realizado a cada dois anos, sendo alterado para uma avaliação anual que abrange todas as séries a partir da segunda do ensino fundamental. Ademais, os resultados das avaliações realizadas no âmbito do ensino médio passaram a ser utilizadas como novas possibilidades para o ensino superior (BRASIL, 2020).

Pela Portaria nº458/2020, as avaliações passaram a ser em todos os anos, com o formato impresso até o 4º ano, sendo que a partir do 5º o formato é eletrônico. A previsão é que em breve as questões sejam adaptativas; ou seja, que as questões subsequentes sejam desenvolvidas conforme as respostas anteriores. Em outras palavras, cada avaliação será única, personalizada a cada aluno. A escolha pelo meio eletrônico tem como objetivo a velocidade no processamento e divulgação dos dados, além de captar estimativas mais precisas da proficiência dos alunos. Uma das vantagens das alterações pela Portaria é a obrigatoriedade das escolas particulares, que antes eram voluntárias e paga, o que permite uma maior comparação com as públicas e as diferenças peculiares como a confessionalidade de escolas mantidas e geridas por fundações religiosas. Embora este estudo ainda não se beneficie disso, trabalhos futuros serão favorecidos.

Ademais, com vista à adequação à LDB, o SAEB teve em 2021 o processo de aplicação das avaliações por meio de acordo com estados e municípios, contratando os professores destas respectivas redes, de forma temporária, para aplicação destas avaliações. Outra adequação é as matrizes de referências que compõem as provas e que impactam na aferição do desempenho dos alunos. Com a reforma da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2017, as provas tiveram que ser adequadas para a flexibilidade que a nova base curricular apresenta.

5.3.2 SAEB: revisão empírica

Uma série de pesquisas investigaram fatores condicionantes ao desempenho dos alunos do ensino no país. Alguns destes, são revisados na presente subseção, sendo apresentados no Quadro 8 em ordem cronológica e resumidamente. Alguns deles adotam uma delimitação local, como Amâncio-Vieira et al. (2015), que avaliaram o ensino fundamental de Londrina, no nível da escola, com foco no custo direto da educação. Empregando regressão linear múltipla e as variáveis dependentes sendo as notas médias dos alunos nos exames de português e matemática da Prova Brasil/SAEB, o estudo destaca como importantes condicionantes do desempenho escolar: a experiência dos professores, a estrutura pedagógica e a dependência administrativa.

No trabalho de Rodrigues, Rios-Neto e Pinto (2011), foram relacionados a variável nível socioeconômico (NSE) e o desempenho escolar dos alunos do 5º ano por meio do método de

decomposição factual. Por meio dessa metodologia, foram constatados efeitos do aumento da cobertura escolar (nível município e estado) nos anos 1990 na média do nível socioeconômico (nível escola) e na média do desempenho dos discentes (nível aluno).

Com abordagem metodológica semelhante, Garcia et. al (2016) apontaram que, para as escolas da região do ABC em São Paulo, existiria um “*trade-off*” entre democratização de oportunidades (nível município e estado) e garantia da qualidade do ensino (nível escola). Já Silva, Da Silva e Martins (2018) analisaram o desempenho de alunos egressos no SAEB de 2015, separados por gênero (nível aluno) e escala de proficiência. Os autores observaram um baixo rendimento geral independente do gênero, mas os meninos se destacaram em matemática.

Os papéis desempenhados pelas características familiares (nível aluno) foram alvo do trabalho de Souza, Oliveira e Annegues (2018). Para isso, os autores utilizaram a técnica *Generalized Additive Model* (GAM) com estimador em dois estágios. A principal evidência encontrada foi que a influência familiar no desempenho escolar se destaca quando comparada a variáveis que representam atributos escolares, dos docentes e dos diretores (nível escola).

Santos e Tolentino-Neto (2015) analisaram as notas médias em matemática dos alunos da 5ª e 9ª séries e da 3ª série do ensino médio do Rio Grande do Sul com os dados do SAEB de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013. O objetivo foi investigar flutuações e tendências associadas ao desempenho escolar médio, com atenção para as habilidades em matemática. Os resultados mostraram oscilações com tendências de aumento gradual, sobretudo no 5º ano. Além disso, notou-se evolução significativa dos alunos em diferentes níveis escolares e redução do intervalo negativo entre as habilidades matemáticas esperadas e adquiridas dos alunos em todas as séries.

Franco e Menezes Filho (2017) avaliaram os impactos dos docentes, turmas, diretores e escolas no desempenho em matemática de discentes da 4ª série por meio de dois painéis a partir de dados do SAEB: 1997 a 2005 e 1999 a 2005. O primeiro painel serviu de base para a pesquisa e o segundo painel para melhor captar os efeitos de algumas variáveis explicativas das escolas (nível escola). Destaca-se que foi o único trabalho encontrado que utilizou um painel de escolas em um período de cinco anos de avaliações do SAEB e dados do Censo Escolar. O *background* familiar (nível aluno) despontou como muito relevante para explicar o desempenho, enquanto poucas variáveis escolares (nível escola) exibiram efeitos. As evidências sinalizaram, ainda, efeitos distintos das variáveis explicativas no aprendizado entre escolas públicas e privadas.

Quadro 8: Resumo dos trabalhos empíricos revisados sobre desempenho educacional com dados do SAEB

Trabalho	Fontes de dados	Delimitações Geográficas e Temporais	Dimensões das Variáveis Explicativas	Variáveis de Desempenho	Metodologias	Resultados
Rodrigues, Rios-Neto e Pinto (2011)	SAEB	4ª série do Ensino Fundamental no Brasil; 1997 a 2005	Atributos do aluno (sexo, cor e estrutura familiar); Variáveis sociodemográficas; Defasagem idade-série; Motivação do estudante; Infraestrutura escolar; Tipo de escola; Atributos dos professores (frequências e escolaridades), dos diretores e da região da escola	Prova de matemática: proficiência do aluno e média da escola	Decomposição <i>Contrafactual</i> de Juhn, Murphy e Pierce (1993)	O aumento da cobertura escolar colabora para: i) diminuir a média e elevar a desigualdade dos resultados (efeito composição); e ii) reduzir a sensibilidade do desempenho ao nível socioeconômico (efeito retorno)
Franco e Menezes Filho (2012)	SAEB	4ª série do Ensino Fundamental no Brasil; 1999, 2001 e 2003	Medidas desempenho na escola (notas médias dos alunos e das escolas); Situação socioeconômica dos alunos e média das escolas	Notas dos alunos e média da escola	Regressão por Mínimos Quadrados Ordinários	A diferença de cada escola é a única variável não relacionada ao nível socioeconômico
Amancio-Vieira, Borinelli e Negreiros (2015)	IDEA, SAEB, IBGE, Secretaria Municipal de Educação de Londrina.	Londrina; 2011	Atributos da estrutura escolar, dos docentes, dos funcionários e dos técnicos; e Indicadores sociais	Nota no IDEB; Nota de português na Prova Brasil/SAEB; Nota de Matemática na Prova Brasil/SAEB; Médias das notas de português e Matemática na Prova Brasil/SAEB	Regressão Linear Múltipla	Experiência do docente, custo social e custo administrativo influenciam o desempenho escolar dos discentes.

Trabalho	Fontes de dados	Delimitações Geográficas e Temporais	Dimensões das Variáveis Explicativas	Variáveis de Desempenho	Metodologias	Resultados
Santos e Tolentino Neto (2015)	SAEB	5ª e 9ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio no Rio Grande do Sul; 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013	Natureza jurídica das escolas (públicas e privadas)	Prova de matemática: proficiência média da escola	Revisão de Literatura	Avanços de um mesmo grupo de alunos em momentos escolares distintos; <i>Déficit</i> entre as habilidades em matemática esperadas e obtidas de todas as séries
Garcia et al. (2016)	SAEB (Prova Brasil)	Escolas de 5 a 9 anos da região do ABC paulista; 1997 a 2005	Perfil das cidades; IDEB dos municípios; Relação das escolas com as metas do IDEB e metas municipais; Entrevista com diretores e professores.	Prova de matemática e leitura; Proficiência do aluno e média da escola	Análises Descritivas	<i>Trade-off</i> entre a democratização de oportunidades educacionais e a garantia da qualidade da educação
Franco e Menezes Filho (2017)	SAEB	4ª série do Ensino Fundamental no Brasil; 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005	Atributos dos alunos (idade, sexo, etnia etc.) e familiares; Atributos dos professores e dos diretores (escolaridade, experiência, treinamento, rotatividade etc.); Atributos das turmas (rotatividade do professor de matemática, quantidade de alunos, etc.); Atributos das escolas: (infraestruturas, período das atividades escolares, natureza jurídica etc.)	Proficiência em matemática	Regressões em Painel	Efeitos do <i>background</i> familiar importantes para o aprendizado; poucas variáveis de escola com algum efeito; nas escolas privadas, os efeitos (positivos e negativos) são mais fortes
Silva, Silva e Martins (2018)	SAEB	Alunos da 3ª série no Brasil; 2015	Gênero separado por habilidades; Níveis de pontuação	Proficiência matemática e português	Análises Descritivas	Necessidade de adaptação de políticas educacionais para corrigir as

Trabalho	Fontes de dados	Delimitações Geográficas e Temporais	Dimensões das Variáveis Explicativas	Variáveis de Desempenho	Metodologias	Resultados
						deficiências observadas
Souza, Oliveira e Annegues (2018)	SAEB	Alunos das 5ª e 9ª séries do Ensino Fundamental no Brasil; 2011	Componentes do <i>background</i> familiar; Natureza jurídica das escolas (públicas e privadas); Atributos dos docentes, diretores e escolas	Proficiências em matemática e português	Modelo não paramétrico (<i>Generalized Additive model</i> – GAM) em dois estágios	<i>Background</i> familiar afeta mais o desempenho escolar do que variáveis da escola, dos docentes e dos diretores, sobretudo em escolas públicas
Aguilar, Ortigão e Santos (2019)	SAEB	9ª série do Ensino Fundamental no Brasil; 2017	Nível socioeconômico; Envolvimento familiar com assuntos escolares; Ambiente escolar favorável à aprendizagem de matemática; Nível cultural	Proficiência em matemática	Regressão Logística	Maiores níveis socioeconômicos e culturais e ambiente escolar favoráveis à aprendizagem em matemática; Meninas, pretos e pardos e jovens que trabalham mais propensos ao desempenho insuficiente
Gobbi et al. (2019)	SAEB	9ª série do Ensino Fundamental – 182 escolas no Espírito Santo; 2015	Proxies, a partir de variáveis dos gestores, para captar liderança e complexidade da gestão escolar	Nota dos estudantes de matemática	Modelo Hierárquico (PLS-PM)	Efeito positivo da gestão no desempenho, mas a complexidade com impacto negativo
Vieira (2019)	SAEB	5ª e 9ª séries do Ensino Fundamental no Brasil; 2013	Nível socioeconômico dos discentes; Atributos dos professores e diretores.	Características e infraestruturas das escolas	Tabelas de Contingência	Nível Socioeconômico do aluno é um indicativo das oportunidades escolares nas escolas públicas

Trabalho	Fontes de dados	Delimitações Geográficas e Temporais	Dimensões das Variáveis Explicativas	Variáveis de Desempenho	Metodologias	Resultados
Silva, Silva e Lima (2020)	SAEB	Ensino Médio do Brasil; 2017	Atributos dos diretores (escolaridade e experiência, treinamento) e escolares (abandono, reprovação, conselhos diversos; melhorias pedagógicas; recursos para escola, assiduidade dos alunos e carência de pessoal); Nível socioeconômico	Média de rendimento em português e matemática	Árvore de Decisão (<i>Random Forest</i> e <i>Gradient Boosted Tree</i>)	A experiência e a escolaridade do diretor, as ações controle de reprovação e o nível socioeconômico contribuem para o desempenho no SAEB
Guedes e Lacruz (2021)	SAEB	5ª série do Ensino Fundamental – 364 escolas do Espírito Santo; 2017	Atributos dos discentes, dos docentes (formação, regularidade e esforço) e da escola (complexidade da gestão, horas-aula diárias e alunos por turma); Nível Socioeconômico	Grupos de escolas com maiores (25%) e menores notas (24%) em português e matemática	Regressão Logística (Método <i>Stepwise</i> e <i>Backwards</i>)	Para português, regularidade docente, nível socioeconômico dos estudantes e complexidade da gestão impactam positivamente; Para matemática, o fator alunos por turma mostrou relevância

Fontes: Trabalhos apontados no próprio quadro. Elaborado pelo autor

Silva, Silva e Lima (2020) pesquisaram quais fatores alusivos à atuação dos diretores das escolas poderiam ter cooperado para o desempenho dos discentes do ensino médio nos exames do SAEB de 2017. Para isso, empregaram o método de Mineração de Dados Educacionais, que abrangeu a implementação dos algoritmos Árvore de Decisão, Floresta Aleatória e Árvore de Gradiente Impulsionada. Os resultados apontaram que, tanto em português como matemática, o tempo de vivência do diretor da escola no exercício da profissão pode cooperar para que os discentes do ensino médio obtenham melhores performances nas avaliações do SAEB. Outros fatores importantes seriam: i) atributos da escola, como nível de pós-graduação dos docentes; ii) ações de redução de falhas (nível escola), como combate à reprovação e às faltas; iii) e nível socioeconômico da escola também colaboraram para o desempenho acadêmico dos discentes.

Guedes, Lemos e Lacruz (2021) utilizaram regressão logística para determinar quais fatores distinguem melhor o desempenho discente do quinto ano de escolas públicas capixabas no SAEB de 2017. A amostra foi composta por 364 escolas públicas deste estado, divididas nas com melhores (notas mais altas) e piores desempenhos (notas mais baixas). Os resultados mostraram que o conjunto de variáveis que melhor explicam diferenças de desempenho em português e matemática é composto pelo nível socioeconômico dos alunos (nível aluno) e indicadores de regularidade discente e docente e complexidade da gestão escolar (nível escola).

Uma outra perspectiva de análise é considerar a gestão escolar e sua liderança. Gobbi et. al. (2015) analisou o efeito da complexidade da gestão escolar, liderança e engajamento no desempenho escolar em matemática (nível escola). Os autores empregaram um modelo hierárquico por meio do qual foram sinalizados impactos positivos de aspectos ligados à gestão escolar, enquanto a complexidade da gestão impactaria de forma negativa o desempenho.

Para investigar se o envolvimento familiar, aspectos culturais (nível aluno) e um ambiente favorável a aprendizagem de matemática (nível escola) influenciam o desempenho do estudante nesta habilidade, Junior, Ortigão e Santos (2017) utilizaram uma regressão logística para alunos do 9º ano. Os resultados apontaram para uma influência positiva das variáveis supracitadas nas habilidades de Matemática. Por outro lado, o trabalho infantil (nível aluno) tem efeito negativo.

Por fim, Vieira (2019) avaliou a desigualdade e a eficácia escolar. Com base nos dados do SAEB de 2013 e segundo cada nível socioeconômico (NSE), traçou um mapa de distribuição de oportunidades educacionais no Brasil. Evidenciou-se que, mesmo em contexto de expansão e popularização do ensino fundamental (nível estado e município), o nível socioeconômico dos alunos é uma variável importante para a distribuição das oportunidades educacionais no Brasil.

5.4 Procedimentos metodológicos

Para investigar empiricamente se alunos de escolas confessionais têm desempenhos escolares estatisticamente diferentes dos alunos das demais escolas, foram realizadas estimações econométricas pelo método *Multilevel Mixed-Effects Regression* (Análise de “Multinível”). Uma das vantagens do método é a estimação com variáveis explicativas em mais de um nível de agregação (hierárquico), o que é relevante para o estudo aqui proposto em função da literatura revisada anteriormente sinalizar que o desempenho escolar tende a ser influenciado por atributos do próprio estudante, da sua família e da sua escola (PAULA; FRANCO; SILVA., 2018). Esta análise é feita considerando que as pessoas são influenciadas pelo grupo na qual fazem parte. No caso deste estudo, as famílias e as escolas influenciam os estudantes. Dessa forma, pode-se ponderar que os sujeitos e seus diversos grupos são níveis distintos de um sistema hierárquico.

Dados organizados em estruturas hierárquicas são usualmente observados em avaliações empíricas associadas às Ciências Sociais em geral, sendo marcadas pela presença de unidades agrupadas em níveis maiores, que, por sua vez, podem ser considerados em outros grupos com níveis ainda mais superiores (HOX, 2002). Particularmente, estruturas com tais atributos são corriqueiras em sistemas educacionais e, por isso, são exploradas em estudos de educação. Isto porque, dadas as especificidades da educação brasileira, os estudantes podem ser agrupados em famílias, classes sociais, escolas, municípios e estados (TEIXEIRA, 2015; BOTELHO, 2017).

Assim, justifica-se os dados sobre desempenho acadêmico, foco deste estudo, poderem ser investigados por meio de análises multiníveis. Reforçando, este método permite considerar a influência da variável de interesse considerando o nível do indivíduo e o nível dos grupos. Para tal estratégia empírica, é preciso especificar quais são as variáveis explicativas de efeito fixo do primeiro e do segundo nível, além de qual variável pertencente a um dado nível pode influenciar aleatoriamente de forma cruzada entre os dois níveis (indivíduo e grupos). Para organizar de modo correto, deve-se sempre construir o modelo de um nível mais baixo para um mais alto (HOX, 2002). No caso do estudo deste capítulo, o nível mais baixo é aquele referente aos atributos dos alunos (e famílias) e o nível mais alto é de atributos das escolas.

Entre os modelos multiníveis mais usuais na literatura, destacam-se dois: i) componentes de variância; e ii) coeficientes aleatórios. No primeiro modelo, o intercepto é considerado como aleatório e a variável dependente tem sua variância repartida em cada um dos níveis, separadas pelos interceptos. No segundo, o que varia são os coeficientes de inclinação (HOX, 2002).

Destaca-se que a análise multinível deve ser feita em etapas crescentes para seja possível acompanhar a influência de cada variável e a variância e, assim, conseguir o melhor ajuste do modelo. No caso desta Tese de Doutorado, parte-se dos atributos do nível aluno/família para o nível da escola. Ademais, visando ao melhor ajuste e propiciando medidas de comparação de ajuste entre os modelos, de acordo com Hox (2002), a primeira etapa deve consistir em um modelo sem qualquer variável explicativa (modelo nulo), como demonstra a equação (1).

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{ij} \quad (1)$$

As variáveis dependentes Y_{ij} são os resultados nas provas de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa do SAEB (2019) para cada i -ésimo aluno da j -ésima escola. O intercepto é representado por γ_{00} , que se refere à média global de proficiência, sendo que u_{0j} e e_{ij} são, respectivamente, os resíduos nos níveis das escolas e dos alunos. Cada modelo é aqui estimado para as seguintes turmas: 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º/4º anos do ensino médio¹⁴.

Calcular o modelo somente com o intercepto é útil para garantir a estimativa da correlação intraclasse (ICC), medida esta que sinaliza o quanto da variabilidade residual total é advinda do nível de grupo ou II (no caso, as escolas). A equação (2) representa o cálculo do ICC.

$$\text{ICC: } \rho = \sigma^2_{u0} / (\sigma^2_{u0} + \sigma^2_e) \quad (2)$$

sendo: ρ a correlação intraclasse (ICC); σ^2_{u0} a variância dos resíduos do nível de grupo (escolas) u_{0j} ; e σ^2_e a variância dos resíduos no nível do indivíduo e_{ij} .

Uma outra vantagem do modelo somente com o intercepto é que ele fornece um valor de referência de ajustamento, que é chamado de *deviance* e representa uma medida de desajuste do modelo. Tal medida, de modo inversamente proporcional, indica a qualidade de ajustamento do modelo, sendo uma ferramenta útil para comparações entre modelos estimados. Ressalta-se, ainda, que o *deviance* tem valor que é o dobro do negativo do *Log Likelihood* (STEENBERGEN, 2012; HOX; MOERBEEK; SCHOOT, 2017).

A segunda etapa da estimação pelo método aqui adotado corresponde à estimação de um modelo, representado pela equação (3), com as variáveis explicativas do nível hierárquico mais baixo (no caso, aluno/família) presentes e fixas. Isso significa que as variáveis correspondentes às inclinações do nível mais alto de hierarquia (no caso, escola) são fixadas em zero.

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{p0}X_{p0ij} + u_{0j} + e_{ij} \quad (3)$$

¹⁴ Em algumas escolas técnicas, o ensino médio se encerra no 4º ano, enquanto no restante das escolas de ensino médio o ciclo se encerra no 3º ano.

sendo: Y_{ij} as variáveis dependentes (resultados nas provas de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa do SAEB); γ_{00} o intercepto; X_{pij} as p variáveis explicativas referentes ao nível do aluno; u_{0j} e e_{ij} os resíduos no nível das escolas e dos indivíduos, respectivamente.

Assim, na segunda etapa, é avaliada a contribuição de cada variável explicativa do nível individual (aluno/família). Ademais, a significância de cada variável explicativa pode ser testada, sendo passível, posteriormente à inserção das variáveis do nível escola, investigar quais mudanças ocorrem nos termos de variância de primeiro e segundo nível. Como o modelo da equação (3) está alinhado ao da equação (1), é possível os comparar pelo *deviance*, dado que ambos são estimados por Máxima Verossimilhança (FML) – *Maximum Likelihood*, em inglês.

Na terceira etapa, devem ser inseridas na estimação das variáveis explicativas referentes ao nível superior (no caso, escola). O modelo a ser estimado baseia-se na equação (4).

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{p0}X_{pij} + \gamma_{0q}Z_{qj} + u_{0j} + e_{ij} \quad (4)$$

sendo: Y_{ij} as variáveis dependentes (resultados nas provas de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa do SAEB); γ_{00} o intercepto; X_{pij} as p variáveis explicativas referentes ao nível do aluno/família; γ_{p0} o vetor de coeficientes associados a estas variáveis; Z_{qj} as q variáveis explicativas referentes ao nível da escola; γ_{0q} o vetor de coeficientes associados a tais variáveis; u_{0j} e e_{ij} os resíduos no nível das escolas e dos alunos/famílias, respectivamente.

Assim, o modelo da equação (4) possibilita o exame dos efeitos das variáveis explicativas do nível superior (escola) na variável dependente e a compreensão da variação destas variáveis entre as escolas. Como a estimação se dá por Máxima Verossimilhança, o teste qui-quadrado global sinaliza a melhoria/piora do ajuste com o acréscimo de variáveis do nível superior.

É importante ressaltar que os modelos das segunda e terceira etapas são modelos de componentes de variância. Isto porque decompõem a variância do intercepto em diferentes componentes de variância considerando cada nível hierárquico. Reforçando um argumento já apontado, em um modelo de componente de variância, o intercepto da regressão é assumido de tal forma a variar entre os grupos, contudo os seus coeficientes são considerados fixos.

Na quarta etapa, o modelo é definido para investigar se algum coeficiente das variáveis explicativas no nível do aluno/família tem variâncias significativas entre os grupos (escolas). Este modelo, chamado de modelo de coeficiente aleatório, é representado pela equação (5).

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{p0}X_{pij} + \gamma_{0q}Z_{qj} + u_{pj}X_{pij} + u_{0j} + e_{ij} \quad (5)$$

sendo: Y_{ij} as variáveis dependentes (resultados nas provas de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa do SAEB); γ_{00} o intercepto; X_{pij} as p variáveis explicativas referentes ao nível do aluno/família e γ_{p0} o vetor de coeficientes associados a elas; Z_{qj} as q variáveis explicativas referidas ao nível da escola e γ_{0q} o vetor de coeficientes associados a elas; u_{0j} e e_{ij} os resíduos no nível das escolas e dos alunos/famílias, respectivamente; sendo u_{pj} os resíduos do nível da escola relativos aos coeficientes das variáveis explicativas do nível do aluno X_{pij} .

Desta forma, este modelo se propõe a estimar se existe algum efeito aleatório entre as escolas. Além disto, será estimada a covariância entre as variáveis dos dois diferentes níveis, a saber, a variância da escola (intercepto) e a variância da variável do aluno (inclinação), tomando como referência especificamente para este trabalho a variável “escolaridade da mãe”.

Realizados os apontamentos gerais sobre a metodologia, a atenção volta-se para as outras opções empíricas deste estudo. Primeiramente, deve-se reforçar que as variáveis dependentes são as notas de proficiência dos alunos em Matemática e em Língua Portuguesa calculadas pela prova do SAEB de 2019 para as turmas no 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3/4º anos do ensino médio, conforme descrito no Quadro 9. Estas são *proxies* para o desempenho escolar tradicionalmente utilizadas por trabalhos com análises a partir de dados do SAEB (Quadro 9). O SAEB foi caracterizado anteriormente e está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (PAULA; FRANCO; SILVA., 2018). O ano de 2019 é o último com os dados disponíveis no momento que o presente estudo foi realizado.

Quadro 9: Variáveis dependentes e explicativa de interesse

Variáveis	Descrições
Variáveis Dependentes	
Proficiência em Matemática	Indicador de proficiência do aluno calculada na escala única do SAEB, com média = 0 e desvio = 1 na população de referência para cálculo da proficiência (no mínimo três itens respondidos no caderno de prova de Matemática)
Proficiência em Língua Portuguesa	Indicador de proficiência do aluno calculada na escala única do SAEB, com média = 0 e desvio = 1 na população de referência para cálculo da proficiência (no mínimo três itens respondidos no caderno de prova de Língua Portuguesa)
Variável Explicativa de Interesse	
Escola Confessional	<i>Dummy</i> igual a 1 se o aluno for de uma escola confessional e 0 caso contrário

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Conforme já apontado, o interesse do presente estudo é investigar possíveis diferenças de desempenho entre alunos de escolas confessionais ou não. Isto é captado pela *dummy* escola confessional, igual a 1 se o aluno for de escola confessional e zero caso contrário (Quadro 9).

Neste trabalho, serão consideradas apenas as escolas públicas, devido à ausência de dados das escolas privadas na base “escola”, contida nos microdados do SAEB em 2019. A definição de escolas confessionais foi apontada anteriormente, sendo também comentada a existências de públicas confessionais. Pelo SAEB, a identificação se é ou uma escola confessional se dá pelo questionário respondido pelo Diretor da escola, na pergunta “A escola segue orientação religiosa”, com o texto descrevendo a opção da resposta: “sim” ou “não”.

As variáveis explicativas de controle constam nos Quadros 10 e 11; respectivamente, para o nível do aluno/família e para o nível da escolar. Considerou-se na escolha destas variáveis os trabalhos que avaliaram determinantes do desempenho escolar com o SAEB, sendo alguns deles brevemente expostos no Quadro 8, assim como a disponibilidade dos dados desta base.

Quadro 10: Variáveis explicativas de controle do nível do aluno/família

Perguntas	Descrições das variáveis
Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: - Lazer (TV, internet, jogar bola, música etc.)?	1 Não uso meu tempo para isso.
	2 Menos de 1 hora.
	3 Entre 1 e 2 horas.
	4 Mais de 2 horas.
Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: - Estudar (lição de casa, trabalhos escolares etc.)?	1 Não uso meu tempo para isso.
	2 Menos de 1 hora.
	3 Entre 1 e 2 horas.
	4 Mais de 2 horas.
Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: fazer cursos?	1 Não uso meu tempo para isso.
	2 Menos de 1 hora.
	3 Entre 1 e 2 horas.
	4 Mais de 2 horas.
Qual é a sua cor ou raça? (<i>dummies</i>)	Branca.
	Preta.
	Parda.
	Amarela.
	Indígena.
Nível de capital social do aluno	
Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: ir às reuniões de pais na escola?	1 Não uso meu tempo para isso.
	2 Menos de 1 hora.
	3 Entre 1 e 2 horas.
Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: conversar com você sobre o que acontece na escola?	1 Não uso meu tempo para isso.
	2 Menos de 1 hora.
	3 Entre 1 e 2 horas.
Escolaridade da Mãe	
Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você)?	1 Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.
	2 Ensino Fundamental, até o 5º ano.
	3 Ensino Fundamental completo.
	4 Ensino Médio completo.
	5 Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).
	6 Não sei.

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

No primeiro nível, as variáveis correspondem aos seguintes atributos dos alunos (e das famílias): cor, relação com o trabalho, escolaridade materna, tempo de lazer, realização de tarefas escolares, tempo para realização de cursos e de capital social (NCS). Já no nível superior, as variáveis representam os seguintes atributos das escolas: responsabilidade administrativa, existência do conselho escolar, adequação da formação docente, níveis socioeconômicos dos alunos da escola (NSE) a existência ou não de confessionalidade religiosa.

Quadro 11: Variáveis explicativas de controle do nível da escola

Variáveis	Descrições
Na sua escola existe Conselho Escolar?	2 - Sim, existe e está ativo 1 - Sim, existe, mas está inativo 0 - Não existe Conselho Escolar
Adequação da Formação Docente	Indicador (de 0 a 100) de adequação da Formação docente
Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)	Níveis crescentes de 1 a 8

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Portanto, sistematizando o que será feito, os modelos estimados vão avaliar os efeitos das variáveis do nível do aluno e da escola na proficiência dos estudantes. Para gerar os resultados, utiliza-se o processo em etapas proposto por Hox, Moerbeek, Schoot (2017). Assim, os efeitos das variáveis são estimados conforme a progressão dos modelos, que estão arranjados em quatro etapas, sendo que os resultados vão sendo apresentados, na próxima seção, de modo cada vez mais aprofundados. O modelo nulo (M1) é estimado principalmente com o propósito de servir como *benchmarking* aos demais modelos, tanto no coeficiente do intercepto, como nos termos de erro e nos índices de correlação intraclasse, além da medida de ajustamento (*deviance*).

O segundo modelo (M2) inclui as variáveis de efeito fixo do nível do aluno/família. No terceiro modelo (M3), entram as variáveis de efeito fixo do segundo nível (escola). Ao fim desta etapa, já estão presentes todas as variáveis de efeito fixos de controle. Por fim, o quarto modelo (M4) permite estimar o efeito da variável da “escolaridade da mãe” na variação da inclinação das curvas e sua covariância com o nível “escola”. Ressalva-se que, desde o primeiro modelo (modelo nulo), são estimados os efeitos aleatórios, com a estimação da variância do resíduo (nível aluno/família) e a variância do intercepto (nível escola).

5.5 Evidências e discussão

5.5.1 Análises descritivas

Antes de apresentar e discutir os resultados das estimações econométricas, para embasar algumas interpretações, é importante realizar algumas análises descritivas relativas às variáveis chave para o estudo (dependentes e explicativa de interesse). Primeiramente, a Tabela 25 expõe os quantitativos de alunos que realizaram as provas do SAEB em 2019. No 5º ano do ensino fundamental, foram 2.503.862 alunos. No 9º ano do ensino fundamental, uma quantidade um pouco menor, igual a 2.160.409. Já no ensino médio, os estudantes concluintes dos 3ª e 4ª anos totalizaram 1.643.474. As regiões Sudeste e Nordeste são as com mais alunos em todos os anos.

Tabela 25– Estudantes avaliados pelo SAEB em 2019, segundo os anos escolares e as grandes regiões

Regiões	5º Ano do EF	9º Ano do EF	3º/4º Anos do EM
Norte	299.981	234.038	177.373
Nordeste	703.182	627.238	553.759
Sudeste	952.652	842.054	652.987
Sul	343.362	283.565	158.886
Centro-Oeste	204.685	173.514	100.469
Brasil	2.503.862	2.160.409	1.643.474

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor. Nota: EF – ensino fundamental. EM – ensino médio.

A Tabela 26 apresenta a distribuição das escolas confessionais, segundo dados do SAEB, no Brasil e nas suas grandes regiões em 2019. Os diretores de um total de 67.397 escolas responderam ao questionário da avaliação, dentro de um universo de 70.606 escolas que a base contém, sendo que 8.124 são confessionais (aproximadamente 12% do total). Norte e Nordeste são as regiões que possuem os maiores percentuais de escolas confessionais dos totais de suas escolas, sendo também as duas regiões com maiores quantidades totais de escolas confessionais. Sul e Sudeste são as regiões com menores percentuais de escolas confessionais, sendo que a região Sul é superior apenas à região Centro-Oeste no montante de escolas confessionais.

Segundo o INEP (2018), o nível de adequação dentro das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática tem como referência o nível 7¹⁵, sendo que aqueles alunos que atingiram este nível ou superior são considerados como adequados e os que estão abaixo como inadequados. A Tabela 27 expõe que do total de alunos do 5º ano avaliados pelo SAEB que

¹⁵ Os níveis de adequação das proficiências são estruturados em níveis, que variam desde o nível 0 chegando até o nível 10, por exemplo, no caso da proficiência em matemática para o 5º e o 3º ano. Estes níveis são baseados nos “descritores” de habilidades específicas esperadas para cada ano, estabelecidos pelo INEP. O INEP (2018) considerou que o nível 7 corresponde ao nível mínimo de adequação para proficiência em determinado ano.

constam na amostra aqui utilizada¹⁶, aproximadamente 77% não alcançaram o nível mínimo de adequação nas habilidades de linguagem. Nas habilidades de matemática, o percentual de inadequação reduz discretamente, sendo de aproximadamente 72% dos alunos da amostra.

Tabela 26– Escolas confessionais respondentes do questionário do SAEB em 2019, segundo as regiões brasileiras

Regiões	Quantidades Totais de Escolas	Escolas Confessionais	
		Quantidades	% do Total
Norte	6.962	1.719	24,69
Nordeste	23.610	4.049	17,15
Sudeste	21.544	1.006	4,67
Sul	10.455	810	7,75
Centro-Oeste	4.826	540	11,19
Brasil	67.397	8.124	12,05

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Tabela 27 – 5º ano do ensino fundamental: adequação na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019

Adequação / Inadequação	Língua Portuguesa		Matemática	
	Frequência	% do Total	Frequência	% do Total
Inadequados	1.918.234	76,61	1.809.401	72,26
Adequados	585.628	23,39	694.461	27,74
Total	2.503.862	100,00	2.503.862	100,00

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

As notas obtidas nas avaliações de proficiência, que são utilizadas nos modelos estão expostas na Tabela 28. No 5º ano do ensino fundamental, a tabela aponta que a média em Língua Portuguesa foi de -0,73, oscilando entre -2,85 (mínimo) e 1,54 (máximo) com um desvio-padrão de 0,91. Em Matemática, a média foi maior -0,4759581, assim como o valor máximo 1,84507 e o mínimo -2,58 e a discrepância entre as notas também foi menor 0,868.

Tabela 28– 5º ano do ensino fundamental: estatísticas descritivas das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019

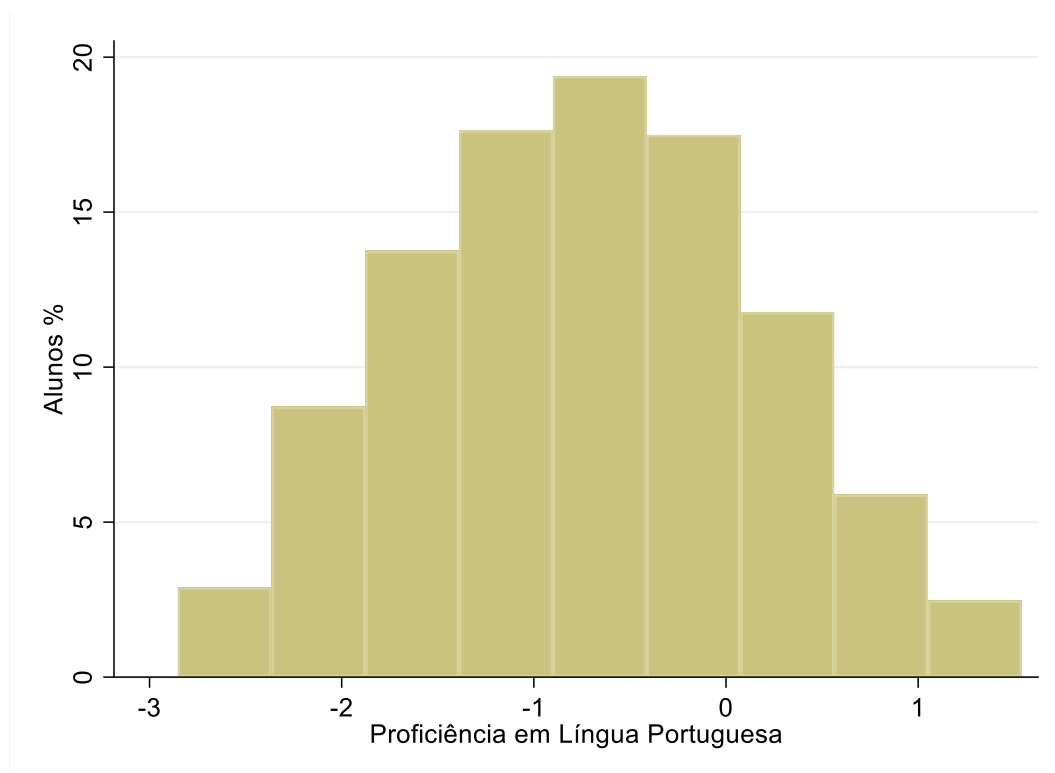
Proficiências	Médias	Desvios-Padrão	Mínimos	Máximos
Língua Portuguesa	-0,7267249	0,9066349	-2,853244	1,53963
Matemática	-0,4759581	0,8636707	-2,575772	1,84507

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

¹⁶ Nesta tabela e nas demais similares para os outros anos, os totais de alunos avaliados podem ser diferentes aos apresentados anteriormente em função da desconsideração das escolas privadas das análises econométricas realizadas devido aos aspectos já comentados.

Nos Gráficos 1 e 2, tal análise é complementada com os histogramas das distribuições dos alunos nas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Em Matemática (Gráfico 2), há uma maior quantidade de alunos com maiores notas, mas em ambas há mais alunos na cauda esquerda (piores desempenhos). Ademais, percebe-se que as distribuições se assemelham a uma distribuição normal, o que é adequado para as estimações

Gráfico 1 – 5º ano do ensino fundamental: histograma das proficiências em Língua Portuguesa no SAEB 2019



Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

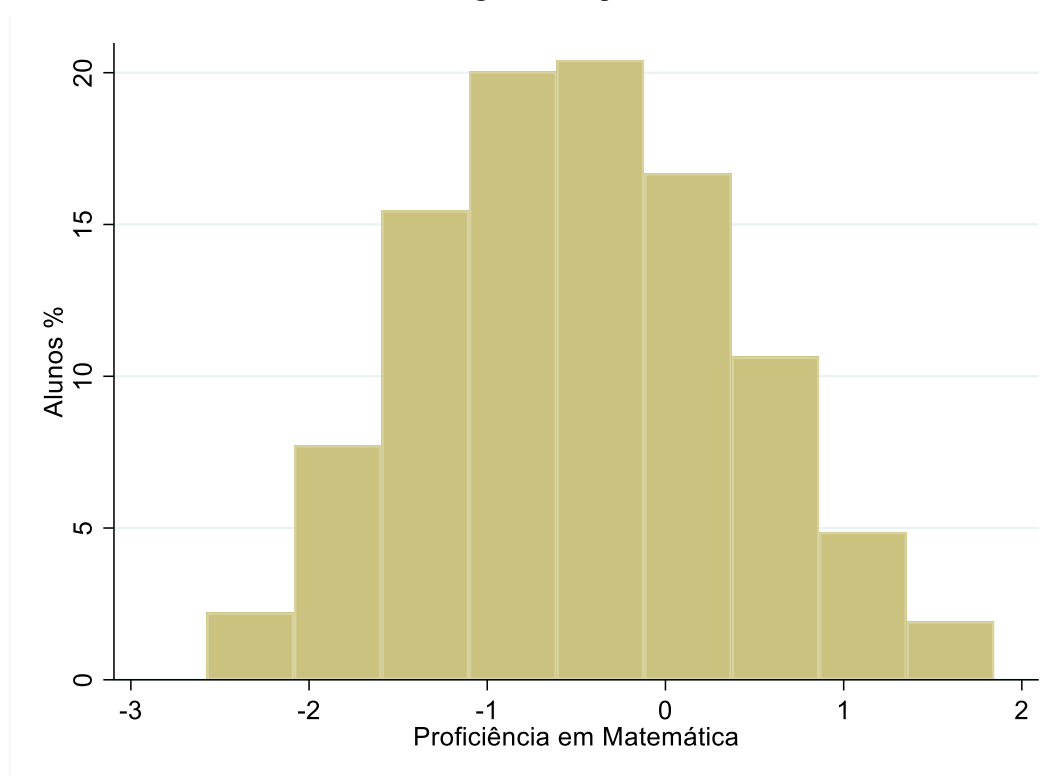
No 9º ano do ensino fundamental, a Tabela 29 mostra que os percentuais de alunos em situação de inadequação da proficiência são superiores aos do 5º ano nas duas disciplinas. Em Língua Portuguesa, a proporção de inadequados entre os alunos avaliados pelo SAEB que constam na amostra analisada é de 81,34%; em Matemática, um pouco menor, igual a 80,65%.

Tabela 29– 9º ano do ensino fundamental: adequação na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019

Adequação / Inadequação	Língua Portuguesa		Matemática	
	Frequência	% do Total	Frequência	% do Total
Inadequados	1.757.354	81,34	1.742.283	80,65
Adequados	403.055	18,66	418.126	19,35
Total	2.160.409	100,00	2.160.409	100,00

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Gráfico 2– 5º ano do ensino fundamental: histograma das proficiências em Matemática no SAEB de 2019



Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

A Tabela 30 mostra que a proficiência média em Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano do ensino fundamental foi de 0,0937, oscilando entre -2,388566 (mínimo) e 2,296754 (máximo) com um desvio-padrão de 0,8979856. Em Matemática, a média foi um pouco maior 0,1243, assim como os valores mínimos de -2,212073 e máximos 2,639415, mas a discrepância entre as notas foi menor, com desvio-padrão igual a 0,8746419.

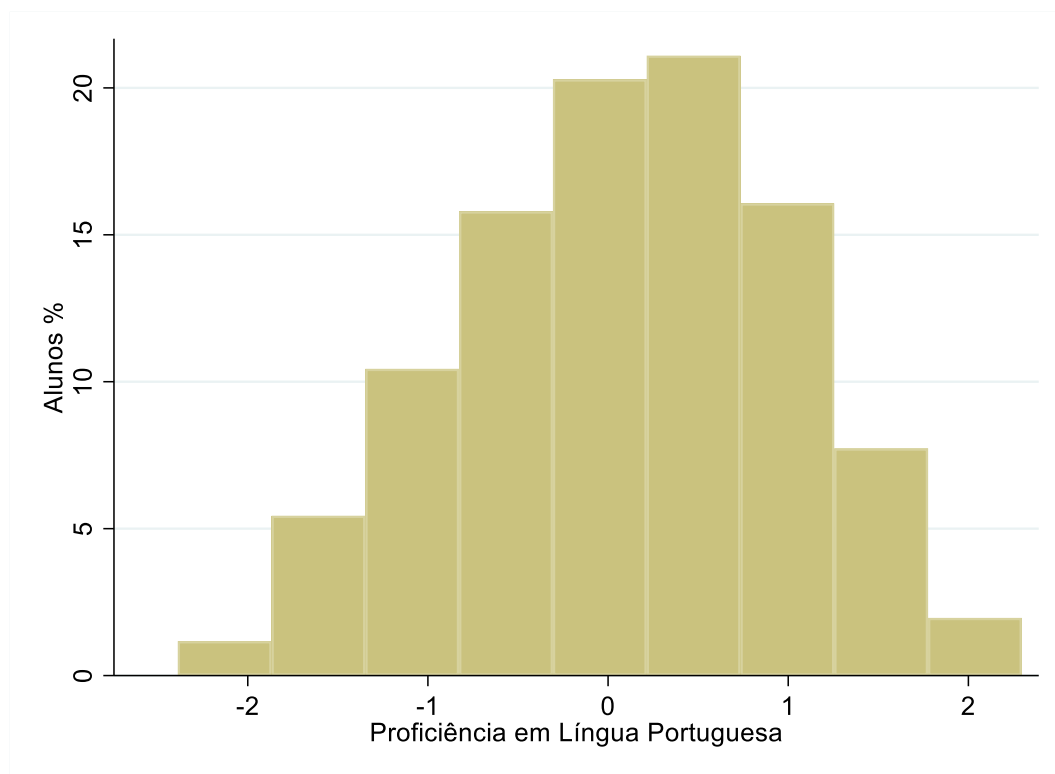
Tabela 30– 9º ano do ensino fundamental: estatísticas descritivas das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019

Proficiências	Médias	Desvios-Padrão	Mínimos	Máximos
Língua Portuguesa	0,0937448	0,8979856	-2,388566	2,296754
Matemática	0,1243413	0,8746419	-2,212073	2,639415

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Os Gráficos 3 e 4 complementam a análise com os histogramas das distribuições dos alunos nas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Nestes casos, a proximidade das distribuições à distribuição normal também é observada, com as frequências mais à direita em comparação ao 5ºano, sinalizando desempenhos discretamente melhores.

Gráfico 3– 9º ano do ensino fundamental: histograma das proficiências em Língua Portuguesa no SAEB de 2019



Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

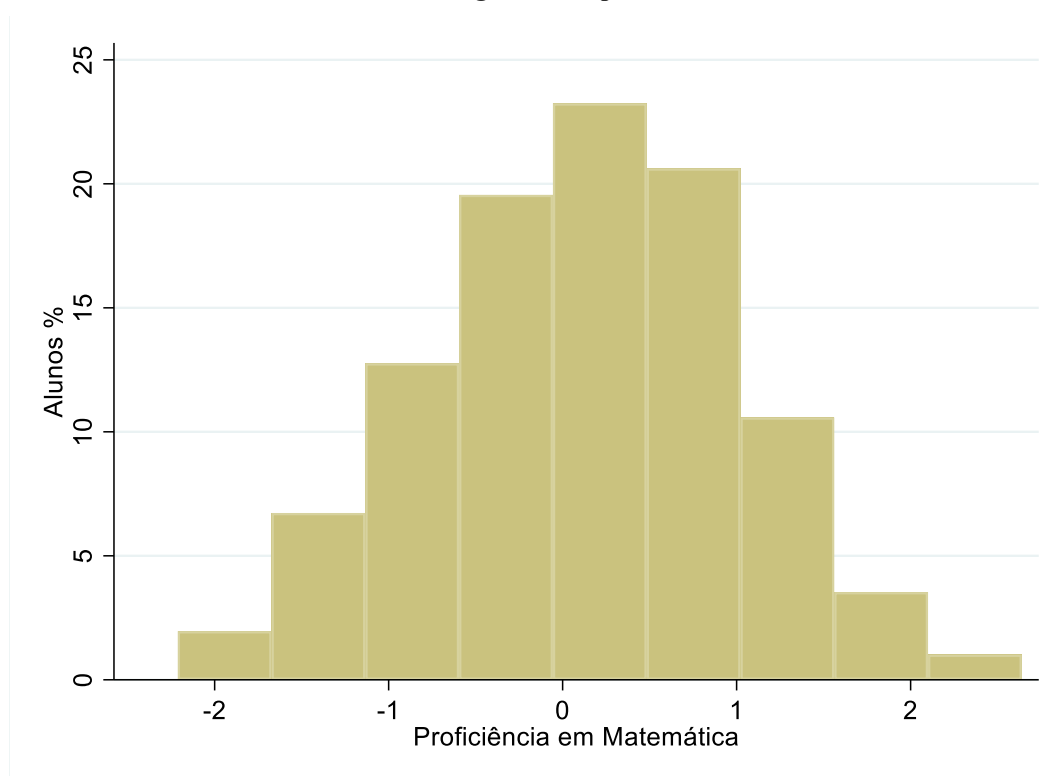
Nos 3º/4º anos do ensino médio, a Tabela 31 sinaliza padrões semelhantes aos anteriores, com elevadas proporções de alunos em situação inadequada de proficiência, sendo a proporção um pouco menor em Matemática (75,47%) do que em Língua Portuguesa (76,54%).

Ademais, as proporções de inadequações são menores em relação ao 9º ano, contudo semelhante aos do 5º ano na proficiência em Língua Portuguesa e pior na proficiência em Matemática. Esta evolução do desempenho, ao longo dos anos, possui relevância devido ao seu importante impacto, de acordo com o que é reportado pela literatura.

Por exemplo, De Jesus Oliveira (2018) explica o fenômeno pelo fato do desenvolvimento de habilidades em matemáticas e linguísticas se dar pela acumulação de conhecimento e, quando isso não ocorre, é esperado o problema se agravar ao longo do ciclo escolar. Observou-se que a proporção de desempenhos inadequados cresce, em relação do 5º para o 9º ano.

A Tabela 32 evidencia que a proficiência média em Língua Portuguesa dos alunos do 3º/4º ano do ensino fundamental foi de 0,4642, oscilando entre -1,9402 (mínimo) e 2,8603 (máximo) com um desvio-padrão de 0,9157.

Gráfico 4– 9º ano do ensino fundamental: histograma das proficiências em Matemática no SAEB de 2019



Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Tabela 31– 3º/4º anos do ensino médio adequação na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019

Adequação / Inadequação	Língua Portuguesa		Matemática	
	Frequência	% do Total	Frequência	% do Total
Inadequados	1257884	76,54	1240270	75,47
Adequados	385590	23,46	403204	24,53
Total	1643474	100,00	1643474	100,00

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Tabela 32– 3º/4º anos do ensino médio: estatísticas descritivas das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB de 2019

Proficiências	Médias	Desvios-Padrão	Mínimos	Máximos
Língua Portuguesa	0,4642	0,9157	-1,9402	2,8603
Matemática	0,4106	0,9405	-1,8318	3,3745

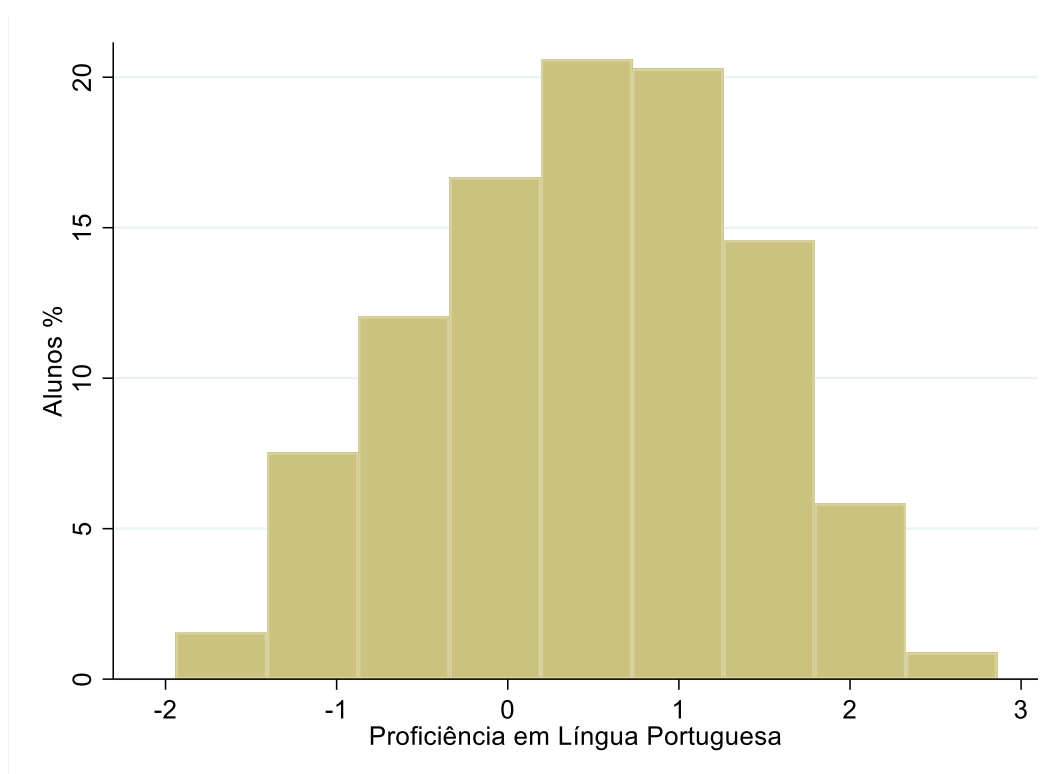
Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Em Matemática, a média foi um pouco menor 0,4106, assim como os valores mínimos de -1,8318. Contudo, com notas superiores no máximo de 3,3745, mas a discrepância entre as notas foi maior, com desvio-padrão igual a 0,9405.

Os Gráficos 5 e 6 possibilitam a visualização das evidências supracitadas por meio de histogramas relativos as distribuições dos alunos nas proficiências em Língua Portuguesa

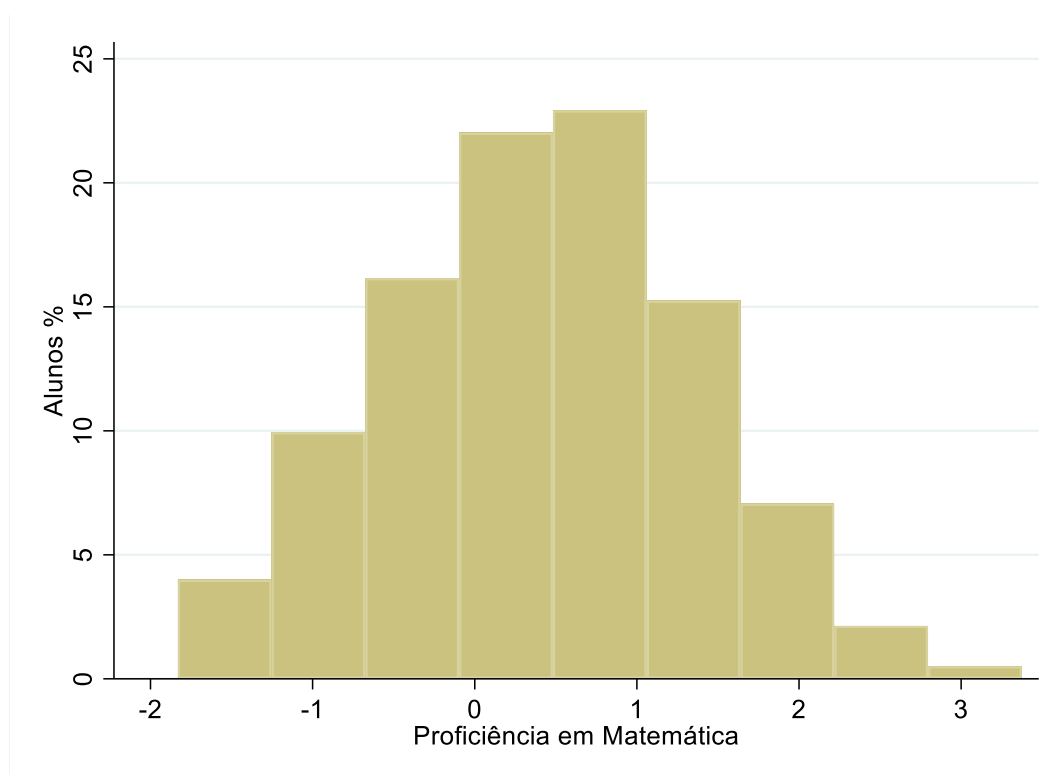
(gráfico 5) e Matemática (gráfico 6). É possível perceber a média inferior da proficiência em matemática, comparando com a proficiência da língua portuguesa. Na comparação com os outros anos, é possível perceber a média mais à direita da nota 0, que é ponderada pela média 0 e desvio padrão 1. Estes coeficientes aqui apresentados são ligeiramente diferentes, devido aos ajustes da amostra terem excluídos algumas escolas devido à falta de dados para a estimação dos modelos de interesse deste estudo.

Gráfico 5– 3/4º anos do ensino fundamental: histograma das proficiências em Língua Portuguesa no SAEB de 2019



Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Gráfico 6– 3/4º anos do ensino fundamental: histograma das proficiências em Matemática no SAEB de 2019



Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

5.6 Resultados

5.6.1 Modelo nulo (M1): sem variáveis explicativas

Na Tabela 33, encontram-se os resultados para os modelos nulos referentes às proficiências em Matemática e Língua Portuguesa do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º/4º anos do ensino médio. No 5º ano, o coeficiente do intercepto para a proficiência em Matemática foi de -0,5482, o que indica a média global da proficiência para esse modelo, que varia entre escolas e obviamente alunos. O valor é inferior à média da população de referência do SAEB, que basicamente exclui salas com menos de dez alunos e turmas seriadas por ano. Na proficiência de Língua Portuguesa para o mesmo ano, o intercepto é menor, igual -0,8002 pontos. Em todos os casos, o teste Z^{17} revelou que as variâncias são estatisticamente

¹⁷ O teste z é usado para testar a proporção ou média da população, nos casos em que a variância da população é conhecida. É um teste estatístico utilizado para inferência, possuindo apenas um único valor crítico e por isso sendo mais conveniente que o teste T de Student (AYRES, 2007).

significantes a 1%. Destaca-se que, nas duas proficiências, a variância do nível escola é menor que a do nível aluno/família.

Tabela 33– Resultados das estimações: modelo nulo (M1)

Variáveis / Estatísticas	5º Ano do Ensino Fundamental		9º Ano do Ensino Fundamental		3º/4º Anos do Ensino Médio	
	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Constante	-0,5482*** (0,0023)	- 0,8002*** (0,0015)	0,07340*** (0,0023)	0,0345*** (0,0021)	0,4005*** (0,0039)	0,4390*** (0,0035)
log-verossimilhança	-2464278,1	-2631976,4	-2154309,8	-2239363,9	-1569422,2	-1569458,5
Wald chi2 (0)	---	---	---	---	---	---
Prob > chi2	---	---	---	---	---	---
<i>Parâmetros de Efeitos Aleatórios</i>						
Varição do nível - Escola (Constante)	0,2180*** (0,0016)	0,1993*** (0,0015)	0,1604*** (0,0014)	0,1314*** (0,0012)	0,2177*** (0,0026)	0,1717*** (0,0021)
Varição do nível - Alunos (Residual)	0,5529*** (0,0005)	0,6499*** (0,0006)	0,6232*** (0,0007)	0,6887*** (0,0007)	0,6653*** (0,0008)	0,6671*** (0,0008)
LR test vs. linear model: chibar2(01)	520000	390000	290000	210000	320000	250000
Prob >= chibar2	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor. *** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%.

Já em relação ao 9º ano do ensino fundamental, no teste de proficiência em Matemática, a Tabela 33 aponta que, para o modelo nulo (M1), a estimativa média geral da proficiência ficou em 0,0734 pontos. O teste Z mostra que as variâncias são significantes a 1%. Ou seja, a variância da escola e do aluno são estatisticamente significativas e relevantes, sendo que, em termos de magnitudes, a variância da escola é menor comparativamente aos outros anos. Na proficiência em Língua Portuguesa, o valor do intercepto estimado foi de 0,0345, indicando que a média global da proficiência no 9º ano foi superior à do 5º ano. As variâncias da escola e dos alunos são estatisticamente significativas a 1%, sendo a variação entre escolas menor.

Na Tabela 33 também se encontram os resultados para o modelo nulo (M1) dos 3º/4º anos do ensino médio. Em relação à Matemática, o valor do intercepto estimado em foi de 0,4005, sinalizando a média global desta proficiência, que está sujeita a variações entre escolas e alunos e escolas. O teste Z revelou que as variâncias são significantes a 1%. Na Língua Portuguesa, o valor do intercepto estimado foi de 0,4390, apontando que a média global desta proficiência é superior que a média de Matemática. Ademais, português está menos sujeito à variação entre as escolas do que Matemática, enquanto as variações entre os alunos ficaram em patamares próximos. Ressalta-se que o teste Z apontou que todas as variâncias são significantes a 1%.

Na Tabela 34, utilizando-se do Índice de Correlação Intraclasse (IC), constam os efeitos das escolas na variação dos *escores* de Matemática e de Língua Portuguesa. Vale apontar que, segundo Lemos (2020), um possível alto valor no ICC, o qual afere a diferença percentual entre escolas, pode ser devido à grande abrangência de localidades e tipos distintos de escolas, o que faz com que exista uma grande heterogeneidade entre elas. Neste estudo, foi utilizado um modelo de dois níveis, sendo o primeiro o do aluno/família e o segundo o da escola; então, as variabilidades das notas médias dos alunos deve levar em conta a heterogeneidade das escolas, que são de todo o país, nas localidades com aplicação das avaliações no âmbito do SAEB.

Considerando tais aspectos, observa-se que, no 5º ano do ensino fundamental em 2019, o efeito escola foi de 28,27% na proficiência dos alunos em Matemática e de 23,47% em Língua Portuguesa. Assim, percebe-se que o efeito da heterogeneidade entre as escolas é maior em Matemática; ou seja, as diferenças captadas pelo efeito da escola exercem mais influência nesta proficiência no 5º ano. No 9º ano do ensino fundamental, o ICC das escolas no modelo nulo (M1) foi de 16,03% na Língua Portuguesa e de 20,47% na Matemática – índices inferiores aos do ano anterior analisado. Nos 3º/4º anos do ensino médio, o ICC das escolas no M1 foi de 20,47% na Língua Portuguesa e de 24,66% na Matemática – ou seja, reforça o padrão de maior variação entre as escolas para Matemática, que também é observada no ensino fundamental.

Tabela 34– Resultados das estimações: Índices de Correlação Intraclasse (ICC) para o modelo nulo (M1)

Fontes das Variações	ICC – Matemática	ICC – Língua Portuguesa
Escolas do 5º ano do Ensino Fundamental	28,27% *** (0,0015)	23,47% *** (0,0014)
Escolas do 9º ano do Ensino Fundamental	20,47%*** (0,0015)	16,03%*** (0,0012)
Escolas 3º/4º anos do Ensino Médio	24,66%*** (0,0023)	20,47%*** (0,0020)

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor. *** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%.

Como todos os resultados para o ICC foram significativos (a 1%) no modelo nulo (M1), é sinalizado que existem diferenças em relação ao desempenho médio das escolas em relação à média nacional global, justificando que se recorra à análise dos dados empregando os modelos de regressão multinível em detrimento do modelo tradicional, visto que existe correlações das notas dos alunos em cada nível do modelo (DE LEEUW; MEIJER; GOLDSTEIN, 2008).

5.6.2 Modelo com as variáveis explicativas do nível dos alunos/famílias (M2)

Os resultados do segundo modelo (M2) estão reportados na Tabela 35. Relembrando, o M2 controla variáveis que tentam captar os efeitos dos atributos dos alunos/famílias (primeiro nível). Portanto, neste modelo, parte se da premissa de que os efeitos dos atributos individuais nas proficiências em Matemática e Língua Portuguesa não sofrem influência de atributos das escolas (segundo nível) – ou seja, os coeficientes das variáveis são fixos em todas as escolas.

Em relação ao 5º ano do ensino fundamental, na Proficiência em Matemática, quase todas as variáveis explicativas são associadas a coeficientes estimados estatisticamente significativos (a 1%), sendo as exceções a *dummy* cor amarela e a frequência de conversa que os pais têm com os filhos sobre escola. As variáveis com coeficientes com maiores magnitudes são as *dummies* cores branca e parda, a escolaridade da mãe e o tempo para lazer, fato que se repete em outros anos e proficiências. Com efeitos positivos e significativos, as variáveis são: “cor branca”, “cor parda”, “cor indígena”, “escolaridade da mãe”, “frequência: Pais vão em reuniões na escola”, “frequência: Tempo de lazer”, “variação do nível - escola” e “variação do nível alunos”. Com efeitos negativos e significativos, as variáveis são a “cor preta”, “frequência: Pais conversam sobre escola”, “frequência: tempo de cursos” e “frequência: tempo para estudar”. A influência da escolaridade da mãe como efeito positivo, conforme Souza, Oliveira e Annegues (2018) e Stevenson e Baker (1987) tem relação com a maior participação nas atividades escolares do filho. Os resultados apontam, que principalmente, nesta fase do ensino escolar, a

participação ativa dos pais nas reuniões tem um efeito positivo. Em relação as variáveis com efeito negativo, Aguilar, Ortigão e Santos (2017) consegue captar o desempenho negativo, da variável “cor preta”. Sobre o efeito negativo da frequência que os pais conversam sobre a escola, o coeficiente é muito baixo e significativo apenas a 10%. Por fim o coeficiente negativo sobre a frequência de tempo de curso e estudar, pode sugerir que nesta fase a agenda da criança deve ser balanceada, mesmo com cursos, o exagero em qualquer dos sentidos pode não alcançar bons resultados acadêmicos.

Ainda no 5º ano do ensino fundamental, mas na Proficiência em Língua Portuguesa, nota-se que, excetuando-se a *dummy* cor amarela, todas as variáveis são significativas (a 1%), sendo os coeficientes estimados de destaque em termos de magnitudes aqueles associados à *dummies* cores branca e parda, à escolaridade da mãe e ao tempo para lazer. Com efeitos positivos e significativos, as variáveis são: “cor branca”, “cor parda”, “cor indígena”, “escolaridade da mãe”, “Frequência: Pais vão em reuniões na escola”, “Frequência: Tempo de lazer”, “variação do nível - escola” e “variação do nível alunos”, “frequência que os pais conversam sobre a escola” e “frequência: tempo para estudar”. Com efeitos negativos e significativos, as variáveis são: a “cor preta”, “frequência: Tempo de cursos”. O que difere da proficiência em língua portuguesa é o efeito positivo da frequência que os pais conversam sobre a escola e o tempo para estudar. A importância da conversa sobre os pais na escola fica mais claro nesta proficiência, pois tem significância a 1% e coeficientes mais altos, já no tempo para estudar, apesar de positivo e estatisticamente significativo, o coeficiente é baixo, apontando um efeito discreto sobre o desempenho do aluno.

Tabela 35– Resultados das estimações: modelo com variáveis do nível do aluno/família (M2)

Variáveis / Estatísticas	5º Ano do Ensino Fundamental		9º Ano do Ensino Fundamental		3º/4º Anos do Ensino Médio	
	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Cor Branca	0,1824*** (0,0033)	0,2526*** (0,0036)	0,1860*** (0,0034)	0,2740*** (0,0036)	0,1761*** (0,0047)	0,2383*** (0,0047)
Cor Preta	-0,0831*** (0,0041)	-0,0657*** (0,0045)	-0,0337*** (0,0038)	0,0177*** (0,0040)	-0,0171*** (0,0050)	0,0453*** (0,0049)
Cor Parda	0,1410*** (0,0032)	0,2049*** (0,0034)	0,1053*** (0,0033)	0,1646*** (0,0035)	0,0737*** (0,0046)	0,1134*** (0,0046)
Cor Amarela	-0,0033 (0,0064)	0,0099 (0,0069)	0,0748*** (0,0052)	0,1598*** (0,0055)	0,0463*** (0,0065)	0,1011*** (0,0065)
Cor Indígena	0,0881*** (0,0062)	0,1651*** (0,0067)	0,0102* (0,0060)	0,0692*** (0,0063)	-0,0799*** (0,0086)	-0,0459*** (0,0085)
Escolaridade da Mãe	0,1005*** (0,0007)	0,1121*** (0,0008)	0,0680*** (0,0006)	0,0592*** (0,0007)	0,0631*** (0,0007)	0,0499*** (0,0007)
Frequência: Pais conversam sobre escola	-0,0028* (0,0014)	0,0155*** (0,0015)	-0,0073*** (0,0012)	0,0056*** (0,0013)	-0,0252*** (0,0013)	-0,0080*** (0,0013)
Frequência: Pais vão em reuniões na escola	0,0485*** (0,0014)	0,0543*** (0,0015)	0,0115*** (0,0011)	-0,0073*** (0,0012)	-0,0134*** (0,0012)	-0,0453*** (0,0012)
Frequência: Tempo de lazer	0,1490*** (0,0009)	0,1384*** (0,0010)	0,1784*** (0,0009)	0,1828*** (0,0009)	0,1166*** (0,0009)	0,1325*** (0,0009)
Frequência: Tempo de cursos	-0,0027*** (0,0010)	-0,0221*** (0,0010)	0,0390*** (0,0007)	0,0349*** (0,0007)	0,0429*** (0,0007)	0,0423*** (0,0007)
Frequência: Tempo para estudar	-0,0104*** (0,0011)	0,0094*** (0,0012)	0,0439*** (0,0010)	0,0874*** (0,0010)	0,0596*** (0,0010)	0,1144*** (0,0010)
Constante	-1,3366*** (0,0065)	-1,7199*** (0,0070)	0,9022*** (0,0061)	-1,0684*** (0,0064)	-0,3392*** (0,0076)	-0,4664*** (0,0073)
log-verossimilhança	-788522,93	-845210,08	-1238992,3	-1292005,6	-1147090,9	-1138535
Wald chi2	67698,90	65287,19	76753,38	79334,91	43063,05	57594,32
Prob > chi2	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
<i>Parâmetros de Efeitos Aleatórios</i>						
Varição do nível - Escola (Constante)	0,1408*** (0,0013)	0,1164*** (0,0012)	0,1090*** (0,0011)	0,0814*** (0,0009)	0,1611*** (0,0021)	0,1156*** (0,0015)
Varição do nível - Alunos (Residual)	0,5041*** (0,0008)	0,6022*** (0,0010)	0,5599*** (0,0008)	0,6239*** (0,0009)	0,6232*** (0,0009)	0,6149*** (0,0009)
LR test vs. linear model: chibar2(01)	89004,32	54271,49	110,000	72309,35	170,000	120,000
Prob >= chibar2	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor. *** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%.

Avaliando o 9º ano do ensino fundamental, na proficiência em Matemática, a Tabela 35 mostra que o correspondente M2 tem quase todas as variáveis com significância estatística, excetuando-se a *dummy* cor indígena. Destaca-se também uma discreta variação entre as escolas, quando comparado com os demais anos, conforme o ICC e a variação do nível da escola nos efeitos aleatórios do modelo M2. A escolaridade da mãe tem a magnitude de seu coeficiente reduzida em comparação ao 5º ano na mesma proficiência; por outro lado, o coeficiente do tempo para fazer cursos, que era negativo, passa a ser positivo. Com efeitos positivos e significativos, as variáveis são: “cor branca”, “cor parda”, “cor amarela”, “cor indígena”, “escolaridade da mãe”, “frequência: Pais vão em reuniões na escola”, “frequência: Tempo de lazer”, “frequência: Tempo de curso”, “frequência: Tempo para estudar”. Com efeitos negativos e significativos, as variáveis são “cor preta” e “frequência: Pais conversam sobre escola”. A diferença para a proficiência em matemática do 5º é que desta vez existe efeito positivo para mais tempo de curso e tempo para estudar. Uma possível explicação seria a idade média maior dos estudantes desta turma, sendo que agora o nível de complexidade dos conteúdos é maior e mais tempo pode representar uma maior possibilidade de se fazer as atividades e se preparar para as avaliações.

Considerando a proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, o M2 se mostra como tendo todas as variáveis significativas. Os coeficientes do tempo para lazer e das *dummies* cores brancas, amarelas e pardas se destacam positivamente nas magnitudes e nenhuma da cor é associada a um efeito negativo. A variação entre os grupos de escolas, de acordo com o ICC e a variação do nível da escola, é reduzido quando comparada aos demais anos. Com efeitos positivos e significativos, as variáveis são: “cor branca”, “cor preta”, “cor parda”, “cor amarela”, “cor indígena”, “escolaridade da mãe”, “frequência: Pais conversam sobre escola”, “frequência: Tempo de lazer”, “frequência: Tempo de curso”, “frequência: Tempo para estudar”. Com efeitos negativos e significativos, a única variável é “frequência: Pais vão em reuniões na escola”. Os efeitos positivos distintos da proficiência em língua portuguesa do 5º ano são a “cor preta” e a frequência com o que os pais conversam sobre a escola. A diferença entre o 5º ano, para o efeito negativo é a frequência vão em reuniões na escola”, que apesar de ser um efeito previsto por Henderson e Mapp (2002) e Colli e Luna (2019), tem o coeficiente baixo.

Ainda na Tabela 35, para a proficiência em Matemática do 3º/4º anos do ensino médio, o M2 tem todas as variáveis significativas, com o coeficiente da *dummy* cor branca mantendo a proeminência na influência do desempenho, seguido pelo tempo de lazer. A cor preta tem coeficientes negativos, e a frequência que os pais conversam sobre a escola ou comparece as

reuniões da escola também. Uma possibilidade de explicação para a queda do desempenho de alunos que têm os pais mais preocupados com a escola é que a atenção elevada pode levar a uma atitude reativa dos alunos. Com efeitos positivos e significativos, as variáveis são: “cor branca”, “cor parda”, “cor amarela”, “cor indígena”, “escolaridade da mãe”, “frequência: Tempo de lazer”, “frequência: Tempo de curso”, “frequência: Tempo para estudar”. Com efeitos negativos e significativos, as variáveis são: “cor preta”, “frequência: Pais vão em reuniões na escola”, “frequência: Pais conversam sobre escola”. Em relação aos outros anos (5º e 9º) o efeito negativo da frequência que os pais conversam sobre a escola, se mantém aqui, sendo que desta vez o efeito negativo “frequência: Pais vão em reuniões na escola” também aparece nos resultados para esta turma. Uma possível explicação para o efeito negativo do aumento da participação dos pais, pode ser devido a idade dos alunos, vivendo uma fase distinta, sendo que nestes anos, a dinâmica familiar pode ter a tendência de procurar ir em reuniões ou abordar o assunto com mais frequência apenas quando há problemas escolares, conforme Henderson e Mapp (2002) e Colli e Luna (2019).

Considerando a proficiência em Língua Portuguesa dos 3º/4º anos do ensino médio, o M2 se mostra também como tendo todas as variáveis explicativas significativas. As *dummies* cores brancas, amarelas e pardas se destacam positivamente em relação ao desempenho escolar – apenas a cor indígena apresenta coeficiente negativo. Além da cor branca, o tempo para lazer também aponta um efeito positivo maior do que as demais variáveis. A relação entre variáveis com efeitos positivos e negativos, estatisticamente significantes são a mesma para a proficiência em Matemática do mesmo ano. A variação das escolas, conforme o ICC, é a maior entre todos os anos e confirma o maior papel da escola na proficiência em Matemática do que em Língua Portuguesa. O ICC é a medida esta que sinaliza o quanto da variabilidade residual total é advinda do nível de grupo, no caso deste estudo é o nível II (as escolas). O ICC afere o quanto duas amostras distintas se correlacionam ou não para determinada variável dependente, neste caso quanto maior o índice, mais as escolas são próximas, neste caso o “efeito escola”.

As diferenças entre as variâncias, os ICCs, nas proficiências em Matemática e em Língua Portuguesa do segundo M2 estão expostos na Tabela 36. Comparativamente ao modelo nulo (M1) – conforme a Tabela 34 –, ao inserir as variáveis explicativas do nível do aluno/família, nota-se que reduz a importância das escolas para as duas proficiências reduz. Isto sinaliza que parte da correlação do nível de escola era proveniente de variáveis do nível do aluno/família.

Tabela 36– Resultados das estimações: Índices de Correlação Intraclasse (ICC) para o M2

Fontes das Variações	ICC – Matemática	ICC – Língua Portuguesa
Escolas do 5º ano do Ensino Fundamental	21,84%*** (0,0016)	16,19%*** (0,0014)
Escolas do 9º ano do Ensino Fundamental	16,31%*** (0,0014)	11,54%*** (0,0011)
Escolas 3º/4º anos do Ensino Médio	20,55%*** (0,0021)	15,82%*** (0,0018)

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor. *** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%.

5.6.3 Modelo com as variáveis explicativas dos dois níveis (M3)

Os resultados do terceiro modelo (M3) estão expostos na Tabela 37. O M3 controla as variáveis explicativas dos dois níveis (aluno/família e escola), inclusive a variável de interesse deste estudo – a *dummy* escola confessional. Em linhas gerais, os resultados para as variáveis de controle do primeiro nível (aluno/família) diferem pouco daqueles obtido no M2 (subseção anterior), mas vale fazer alguns destaques e comentar os resultados para as variáveis da escola.

No 5º ano do ensino fundamental, na proficiência em Matemática, todas as variáveis possuem coeficientes significativos. Os destaques em termos de magnitudes são o nível socioeconômico, o tempo de lazer e as *dummies* cores branca e parda. Na Língua Portuguesa para o mesmo ano, todas as variáveis do M3 são significativas. Destacam-se os sinais positivos e significativos associados ao conselho escolar e ao nível socioeconômico – assim como na Matemática – e as magnitudes dos coeficientes do tempo de lazer, das *dummies* cores branca, parda e indígena e, novamente, a escolaridade da mãe tem papel de suma importância.

Na proficiência em Matemática do 9º ano do ensino fundamental, os resultados apontam novamente o destaque para o nível socioeconômico, o conselho escolar, o tempo para lazer e as *dummies* cores branca e parda. Na proficiência em Língua Portuguesa, as mesmas variáveis devem ser destacadas, sendo que todas os regressores do M3 são significativos, neste caso. A variável escolaridade da mãe continua a ter efeito positivo. Ao contrário do esperado, no 9º ano a formação docente é associada a coeficientes negativos e significativos nas duas proficiências.

Nos 3º/4º anos do ensino médio, todas as variáveis de controle apresentam significância estatística. Do nível da escola, o conselho escolar o efeito é negativo tanto na proficiência em Matemática como na Língua Portuguesa. A formação docente é significativa, positiva porém de pequena magnitude.

Tabela 37 - Resultados das estimações: modelo com variáveis dos níveis do aluno/família e da escola (M3)

Variáveis / Estatísticas	5º Ano do Ensino Fundamental		9º Ano do Ensino Fundamental		3º/4º Anos do Ensino Médio	
	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
NÍVEL ALUNO/FAMÍLIA						
Cor Branca	0,1754*** (0,0034)	0,2433*** (0,0037)	0,1777*** (0,0035)	0,2629*** (0,0037)	0,1722*** (0,0049)	0,2335*** (0,0048)
Cor Preta	-0,0765*** (0,0043)	-0,0554*** (0,0047)	-0,0334*** (0,0039)	0,0173*** (0,0041)	-0,0148*** (0,0051)	0,0478*** (0,0051)
Cor Parda	0,1507*** (0,0033)	0,2190*** (0,0036)	0,1087*** (0,0034)	0,1686*** (0,0036)	0,0758*** (0,0048)	0,1180*** (0,0047)
Cor Amarela	0,0089 (0,0066)	0,0246*** (0,0072)	0,0759*** (0,0054)	0,1642*** (0,0057)	0,0505*** (0,0068)	0,1045*** (0,0067)
Cor Indígena	0,0959*** (0,0064)	0,1740** (0,0070)	0,0135** (0,0062)	0,0751*** (0,0065)	-0,0729*** (0,0090)	-0,0368*** (0,0089)
Escolaridade da Mãe	0,0953*** (0,0007)	0,1050*** (0,0008)	0,0647*** (0,0007)	0,0553*** (0,0007)	0,0612*** (0,0007)	0,0481*** (0,0007)
Frequência: Pais conversam sobre escola	-0,0052*** (0,0014)	0,0121*** (0,0016)	-0,0078*** (0,0012)	0,0046*** (0,0013)	-0,0262*** (0,0014)	-0,0095*** (0,0014)
Frequência: Pais vão em reuniões na escola	0,0522*** (0,0014)	0,0589*** (0,0016)	0,0144*** (0,0012)	-0,0033*** (0,0012)	-0,0104*** (0,0012)	-0,0422*** (0,0012)
Frequência: Tempo de lazer	0,1428*** (0,0009)	0,1300*** (0,0010)	0,1736*** (0,0009)	0,1769*** (0,0010)	0,1153*** (0,0010)	0,1314*** (0,0010)
Frequência: Tempo de cursos	-0,0070*** (0,0010)	-0,0277*** (0,0011)	0,0367*** (0,0007)	0,0318*** (0,0008)	0,0423*** (0,0007)	0,0416*** (0,0007)
Frequência: Tempo para estudar	-0,0091*** (0,0011)	0,0116*** (0,0012)	0,0466*** (0,0010)	0,0912*** (0,0010)	0,0615*** (0,0011)	0,1171*** (0,0011)
Constante	-2,1336*** (0,0113)	-2,5165*** (0,0111)	-1,4212*** (0,0111)	-1,5731*** (0,0105)	-0,8992*** (0,0200)	-1,0123*** (0,0175)
NÍVEL ESCOLA						
Conselho Escolar	0,0378*** (0,0033)	0,0342*** (0,0030)	0,0260*** (0,0037)	0,0303*** (0,0033)	-0,0632*** (0,0070)	-0,0277*** (0,0060)
Nível Socioeconômico	0,1708*** (0,0019)	0,1741*** (0,0018)	0,1327*** (0,0021)	0,1226*** (0,0018)	0,1672*** (0,0028)	0,1432*** (0,0024)
Formação Docente	0,0012*** (0,0001)	0,0012*** (0,0001)	-0,0006*** (0,0001)	-0,0002*** (0,0001)	0,0003* (0,0002)	0,0006*** (0,0002)
Escola Confessional	-0,0407***	-0,0467***	-0,0050	-0,0181***	-0,0367***	-0,0616***

Tabela 37 - Resultados das estimações: modelo com variáveis dos níveis do aluno/família e da escola (M3)

Variáveis / Estatísticas	5º Ano do Ensino Fundamental		9º Ano do Ensino Fundamental		3º/4º Anos do Ensino Médio	
	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
	(0,0061)	(0,0057)	(0,0065)	(0,0059)	(0,0130)	(0,0112)
log-verossimilhança	-724763,38	- 775811,75	-1159605,4	-1208836	- 1073073,1	- 1064967,8
Wald chi2	76531,67	77334,43	78469,16	82349,35	45526,66	59970,40
Prob > chi2	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
<i>Parâmetros de Efeitos Aleatórios</i>						
Varição do nível - Escola (Constante)	0,0965*** (0,0010)	0,0701*** (0,0009)	0,0856*** (0,0009)	0,0607*** (0,0007)	0,1156*** (0,0016)	0,0810*** (0,0011)
Varição do nível - Alunos (Residual)	0,5061*** (0,0009)	0,6036*** (0,0011)	0,5601*** (0,0008)	0,6238*** (0,0009)	0,6240*** (0,0009)	0,6156*** (0,0009)
LR test vs. linear model: chibar2(01)	54459,35	28309,42	81245,07	48644,30	120000	82163,93
Prob >= chibar2	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor. *** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%.

Em relação à variável explicativa de interesse para este estudo, observa-se que a *dummy* escola confessional é associada a coeficientes estimados negativos e significativos no 5º ano do ensino fundamental nas proficiências em Matemática e em Língua Portuguesa. Este coeficiente negativo e significativo persiste no 9º ano do ensino fundamental, sem significância neste ano apenas para proficiência em matemática. Esta variável de confessionalidade escolar permanece negativo e significativo nos 3º/4º anos do ensino médio. Assim, considerando estas evidências, pode-se cogitar que alguma característica geral das escolas confessionais públicas influencia, em média, as notas dos alunos para baixo.

Por último, a Tabela 38 reporta os ICCs das proficiências de Matemática e de Língua Portuguesa do terceiro modelo (M3). Comparando com os ICCs do M1 (Tabela 34) e do M2 (Tabela 36), com a inclusão das variáveis do nível da escola, verifica-se que a importância do efeito aleatório das escolas é restringida. Tal fato sinaliza que parcela da correlação do segundo nível (nível da escola) era proveniente de variáveis acrescentadas neste último modelo.

Tabela 38– Resultados das estimações: Índices de Correlação Intraclasse (ICC) para o M3

Fontes das Variações	ICC – Matemática	ICC – Língua Portuguesa
Escolas do 5º ano do Ensino Fundamental	16,01%*** (0,0014)	10,41%*** (0,0011)
Escolas do 9º ano do Ensino Fundamental	13,26%*** (0,0013)	8,87%*** (0,0010)
Escolas 3º/4º anos do Ensino Médio	15,63%*** (0,0018)	11,63%*** (0,0015)

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor. *** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%.

5.6.4 Modelo com as variáveis explicativas dos dois níveis e variáveis aleatórias (M4)

A Tabela 39 apresenta os resultados do quarto modelo (M4). Relembrando, este modelo consiste em investigar se o coeficiente da variável explicativa “escolaridade da mãe”, que pertence ao nível do aluno/família tem variâncias significativas no nível II, neste caso, entre os grupos (escolas). Em outras palavras, através deste modelo foi estimada a covariância entre a variáveis dos dois diferentes níveis: a variância da escola (intercepto) e a variância da variável do aluno (inclinação). A variável do nível de aluno é “escolaridade da mãe”.

Em geral, os resultados são semelhantes aos da subseção anterior, cabendo apenas alguns comentários pontuais. O efeito positivo do nível socioeconômico persiste relevante e a escola confessional continua associada a coeficientes negativos e significativos.

Tabela 39– Resultados das estimações: modelo com variáveis dos níveis do aluno/família e da escola e variáveis aleatórias (M4)

Variáveis / Estatísticas	5º Ano do Ensino Fundamental		9º Ano do Ensino Fundamental		3º/4º Anos do Ensino Médio	
	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
NÍVEL ALUNO						
Cor Branca	0,1756*** (0,0034)	0,2438*** (0,0037)	0,1776*** (0,0050)	0,2626*** (0,0037)	0,1719*** (0,0049)	0,2333*** (0,0048)
Cor Preta	-0,0763*** (0,0043)	-0,0549*** (0,0047)	-0,0335*** (0,0039)	0,0173*** (0,0041)	-0,0147*** (0,0051)	0,0481*** (0,0051)
Cor Parda	0,1506*** (0,0033)	0,2191*** (0,0036)	0,1087*** (0,0039)	0,1686*** (0,0036)	0,0785*** (0,0048)	0,1180*** (0,0047)
Cor Amarela	0,0094 (0,0066)	0,0258*** (0,0072)	0,0758*** (0,0034)	0,1641*** (0,0057)	0,0504*** (0,0068)	0,1044*** (0,0067)
Cor Indígena	0,0959*** (0,0064)	0,1742*** (0,0070)	0,0135** (0,0054)	0,0751*** (0,0065)	-0,0729*** (0,0090)	-0,0369*** (0,0089)
Escolaridade da Mãe	0,0956*** (0,0008)	0,1057*** (0,0008)	0,0645*** (0,0062)	0,0551*** (0,0007)	0,0605*** (0,0008)	0,0474*** (0,0007)
Frequência: Pais conversam sobre escola	-0,0051*** (0,0015)	0,0121*** (0,0016)	-0,0078*** (0,0007)	0,0046*** (0,0013)	-0,0262*** (0,0014)	-0,0096*** (0,0014)
Frequência: Pais vão em reuniões na escola	0,0522*** (0,0014)	0,0586*** (0,0016)	0,0142*** (0,0012)	-0,0034*** (0,0012)	-0,0104*** (0,0012)	-0,0421*** (0,0012)
Frequência: Tempo de lazer	0,1427*** (0,0009)	0,1298*** (0,0016)	0,1735*** (0,0012)	0,1768*** (0,0010)	0,1152*** (0,0010)	0,1313*** (0,0010)
Frequência: Tempo de cursos	-0,0068*** (0,0010)	-0,0274*** (0,0011)	0,0366*** (0,0009)	0,0318*** (0,0008)	0,0422*** (0,0007)	0,0415*** (0,0007)
Frequência: Tempo para estudar	-0,0091*** (0,0011)	0,0115*** (0,0012)	0,0466*** (0,0007)	0,0912*** (0,0010)	0,0614*** (0,0011)	0,1170*** (0,0011)
Constante	-2,1388*** (0,0114)	-2,5205*** (0,0111)	-1,4200*** (0,0111)	-1,5719*** (0,0105)	-0,9015*** (0,0199)	-1,0170*** (0,0175)
NÍVEL ESCOLA						
Conselho Escolar	0,0376*** (0,0033)	0,0339*** (0,0030)	0,0262*** (0,0037)	0,0305*** (0,0033)	-0,0605*** (0,0070)	-0,0256*** (0,0060)
Nível Socioeconômico	0,1717*** (0,0019)	0,1746*** (0,0018)	0,1325*** (0,0021)	0,1224*** (0,0018)	0,1661*** (0,0028)	0,1430*** (0,0024)
Formação Docente	0,0012** (0,0001)	0,0012*** (0,0001)	-0,0006*** (0,0001)	-0,0002** (0,0001)	0,0004** (0,0002)	0,0006*** (0,0002)
Escola Confessional	-0,0402*** (0,0061)	-0,0456*** (0,0056)	-0,0051 (0,0065)	-0,0184*** (0,0059)	-0,0371*** (0,0129)	-0,0627*** (0,0112)

Tabela 39– Resultados das estimações: modelo com variáveis dos níveis do aluno/família e da escola e variáveis aleatórias (M4)

Variáveis / Estatísticas	5º Ano do Ensino Fundamental		9º Ano do Ensino Fundamental		3º/4º Anos do Ensino Médio	
	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
log-verossimilhança	-724682,72	-775641,45	-1159537,1	-1208787,1	-1072947,7	-1064879,8
Wald chi2	74885,25	75902,38	76283,9	80886,1	43347,31	58596,09
Prob > chi2	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
<i>Parâmetros de Efeitos Aleatórios</i>						
EFEITO ALEATÓRIO DE NÍVEL 2						
Variação da Escolaridade da Mãe (Inclinação)	0,0012*** (0,0001)	0,0016*** (0,0002)	0,0010*** (0,0001)	0,0009*** (0,0001)	0,0009*** (0,0001)	0,0007*** (0,0001)
Variação do nível - Escola (Constante)	0,1233*** (0,0026)	0,1135*** (0,0028)	0,0942*** (0,0020)	0,0673*** (0,0018)	0,1092*** (0,0022)	0,0772*** (0,0018)
Cov. Escola (Constante) Escolaridade da Mãe (Inclinação)	-0,0062*** (0,0005)	-0,0093*** (0,0006)	-0,0030*** (0,0004)	-0,0025*** (0,0004)	-0,0005 (0,0005)	-0,0006* (0,0003)
EFEITO ALEATÓRIO DE NÍVEL 1						
Variação do nível - Alunos (Residual)	0,5044*** (0,0009)	0,6013** (0,0011)	0,5589*** (0,0008)	0,6226*** (0,0009)	0,6227*** (0,0009)	0,6145*** (0,0009)
LR test vs. linear model: chibar2(01)	54620,67	28650,01	81381,48	48742,10	120000	82339,91
Prob >= chibar2	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor. *** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%.

No 9º ano do ensino fundamental, nível socioeconômico e tempo de lazer são alguns dos destaques como atributos que afetam positivamente as proficiências em Matemática e Língua Portuguesa pelo SAEB de 2019; já a adequação da formação docente, contra intuitivamente, tem efeito negativo e significativo no desempenho escolar. Assim como no M3, no M4, a escola confessional é associada a coeficiente significativo (negativo) apenas em Língua Portuguesa.

O M4 para a proficiência em Matemática do 3º/4º anos do ensino médio apresenta quase todas as variáveis como significativas, com exceção da covariância entre o efeito da escolaridade materna e o efeito fixo das escolas. O nível socioeconômico mantém sua relevância como condicionante do desempenho escolar e a formação docente, de forma esperada, com efeito positivo, porém discreto. A *dummy* escola confessional permanece com um coeficiente negativo e significativo. Na Língua Portuguesa, o coeficiente da escola confessional persiste negativo e significativo e os destaques às outras variáveis da escola são iguais (nível socioeconômico e formação docente).

Dentro dos parâmetros de efeitos aleatórios, especificamente a variável que mede da “covariância entre o nível Escola (Constante) e a Escolaridade da Mãe (Inclinação)”, aponta uma correlação negativa. Isto indica que alunos que possuem mães com menor escolaridade possuem maior desempenho, se considerar escolas similares em proficiência. Desta forma, alunos com histórico familiar acadêmico mais limitado, podem estar mais interessados em aproveitar melhor as chances de estudar em uma escola que possui faixas semelhantes de proficiência média, em comparação aos alunos de escolas com ambiente familiar que possui nível acadêmico mais elevado. O efeito desta covariância é significativo a 1%, exceto para os 3/4º anos.

A Tabela 40 reporta os ICCs das proficiências de Matemática e de Língua Portuguesa do terceiro modelo (M4). Comparando com os ICCs do M1 (Tabela 34), do M2 (Tabela 36) e com o ICC do modelo M3 (Tabela 38), verifica-se que a importância do efeito da covariância entre a variável do nível de aluno (Escolaridade materna) na variância da escola especialmente para os 3/4º anos. Tal fato sinaliza que parcela da correlação do segundo nível (nível da escola) era proveniente de variáveis acrescentadas neste último modelo. Contudo houve uma elevação da variância para os 5º e 9º anos, apontando que a inclusão da variância entre os dois níveis aumentou a influência do efeito escola para estas turmas.

Tabela 40 - Resultados das estimações: Índices de Correlação Intraclasse (ICC) para o M4

Fontes das Variações	ICC – Matemática	ICC – Língua Portuguesa
Escolas do 5º ano do Ensino Fundamental	19,64%*** (0,0034)	15,88%*** (0,0034)
Escolas do 9º ano do Ensino Fundamental	14,42%*** (0,0026)	9,75%*** (0,0024)
Escolas 3º/4º anos do Ensino Médio	14,92%*** (0,0026)	11,17*** (0,0023)

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor. *** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%.

Para sistematizar a comparação dos resultados para a variável explicativa de interesse do estudo, a *dummy* escola confessional, a Tabela 41 apresentam os coeficientes estimados e suas respectivas significâncias estatísticas em cada um dos modelos em que é considerada (M3 e M4). Percebe-se que, do M3 para o M4, mesmo controlando o efeito na variação da inclinação da curva da escolaridade das mães nas escolas, a presença da escola confessional continua a ter um papel negativo para os 3º/4º anos do ensino médio na proficiência em Matemática. Na mesma fase escolar, os coeficientes também são significativos na proficiência em Língua Portuguesa. Já nos dois anos do ensino fundamental e nas duas proficiências, no geral, os coeficientes da escola confessional são negativos e significativos. A exceção está na Matemática no 9º ano. Assim, há uma redução do efeito negativo da escola confessional entre o 5º ano do fundamental e o 3º/4º anos do médio na Matemática.

Tabela 41– Resumo dos coeficientes estimados associados à dummy escola confessional, segundo os anos escolares, os modelos e as proficiências

Anos Escolares	Modelos	Matemática	Português
5º Ano do Ensino Fundamental	M3	-0,0407***	-0,0467***
9º Ano do Ensino Fundamental	M4	-0,0402***	-0,0456***
3º/4º Anos do Ensino Médio	M3	-0,0050	-0,0181***
	M4	-0,0051	-0,0184***
	M3	-0,0367***	-0,0616***
	M4	-0,0371***	-0,0627***

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor. *** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%.

Por último, para que seja possível avaliar as “qualidades” dos modelos; ou seja, o quanto cada modelo é adequado para analisar a variável explicativa de interesse e, conseqüentemente, a possibilidade de uma análise comparativa, se faz necessário um indicador desta “qualidade”. Um dos recursos disponíveis e mais utilizados é o “*deviance*”, que não tem tradução definida para a estatística, contudo a tradução léxica mais próxima é “desvio”. Conforme Hox, Moerbeek e Schoot (2017), o *deviance* é uma

medida de “desajuste” do modelo e, de modo inversamente proporcional, indica a qualidade de ajustamento. Steenbergen (2012) informa que o *deviance* é o dobro do negativo do valor do *Log Likelihood*. A Tabela 41 compila todos os *deviances*.

Tabela 42– Deviances, segundo os anos escolares, os modelos e as proficiências

Anos Escolares	Modelos	Língua Portuguesa	Diferença	Matemática	Diferença
5° ano	M1	4.928.556,20		5.263.952,80	
	M2	1.577.045,86	32,00%	1.690.420,16	32,11%
	M3	1.449.526,76	29,41%	1.551.623,50	29,48%
	M4	1.449.365,44	29,41%	1.551.282,90	29,47%
9° ano	M1	4.308.619,60		4.478.727,80	
	M2	2.477.984,60	57,51%	2.584.011,20	57,70%
	M3	2.319.210,80	53,83%	2.417.672,00	53,98%
	M4	2.319.074,20	53,82%	2.417.574,20	53,98%
3/4° anos	M1	3.138.844,40		3.138.917,00	
	M2	2.277.070,00	72,54%	2.277.070,00	72,54%
	M3	2.146.146,20	68,37%	2.129.935,60	67,86%
	M4	2.145.895,40	68,37%	2.129.759,60	67,85%

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Pela Tabela 42, os modelos ficam mais adequados (menores *deviances*) a cada etapa que se sucede em ambas as proficiências e em todos os anos estimados, sendo que a menor diferença ficou entre o terceiro e quarto modelo (M3 e M4).

Em uma abordagem distinta a tabela 43 utiliza a ferramenta do Pseudo-R² de McFadden que, de acordo com Hox (2017), não pode ser interpretada como explicação da variância, mas sim o quanto do *deviance* pode ser explicado pelo modelo, sendo usado para medir de forma substantiva o valor do modelo.

Tabela 43 – Pseudo R² de McFadden, segundo os anos escolares, os modelos e as proficiências

Anos Escolares	Modelos	Língua Portuguesa	Matemática
5° Ano do Ensino Fundamental	M1	-----	-----
	M2	68,00%	67,89%
	M3	70,59%	70,52%
	M4	70,59%	70,53%
9° ano do Ensino Fundamental	M1	-----	-----
	M2	42,49%	42,30%
	M3	46,17%	46,02%
	M4	46,18%	46,02%
3/4° anos do Ensino Médio	M1	-----	-----
	M2	27,46%	27,46%
	M3	31,63%	32,14%
	M4	31,63%	32,15%

Fonte: SAEB (2019). Elaborado pelo autor.

Neste sentido tanto o Pseudo- R^2 como o *deviance*, são indicadores que apontam para a escolha do método de regressão multinível, como uma escolha oportuna para os propósitos deste estudo.

5.7 Considerações finais

Neste presente estudo foi proposto investigar o papel da religião no desempenho acadêmico dos alunos, considerando que a religião é uma proxy dos valores pessoais, sendo que estes valores influenciam as pessoas nas suas diversas decisões e atitudes, inclusive no comportamento acadêmico e assim suas respostas as políticas públicas educacionais. Para isso o trabalho se valeu da hipótese de que a religiosidade pré-existente e o ensino religioso ministrado na escola confessional podem influenciar na estrutura dos valores pessoais dos alunos e, assim, suas motivações, positivas ou negativas, em relação a dedicação aos estudos e proficiência escolar.

Dentro deste objetivo de compreender se alunos de escolas confessionais exibem desempenhos na proficiência estatisticamente distintos de alunos de outras escolas e visando esta busca destes objetivos, foi utilizado os exames de proficiência aferida pelo SAEB, tanto em Matemática como também a de Língua Portuguesa.

Para compreender as variáveis que influenciam o desempenho dos estudantes nestas avaliações, foram realizadas regressões hierárquicas multinível com informações do nível dos alunos e familiares, além do nível das escolas contidas nos microdados do SAEB em 2019.

Neste sentido este estudo procurou fornecer um melhor entendimento dos determinantes das proficiências do sistema educacional Brasileiro, no qual se almejou identificar a influência da religião, como fator aglutinador dos valores pessoais das pessoas, com o desempenho acadêmico, avaliando a confessionalidade religiosa das escolas como este fator referente a estes valores.

Como já citado foi utilizado um modelo hierárquico, de acordo com a literatura, em etapas, nas quais utilizamos quatro etapas de modelos, até chegar em um modelo com dois níveis, de um modo que permite a variação do intercepto e da curva nos modelos estimados, com o propósito de conseguir um modelo adequado, para comparar e perceber as influências com e sem o efeito da escola. Geralmente os estudos com mesmo tema, por não empregaram esse nível de agregação, acabam incorporando nos seus modelos a um

nível hierárquico apenas, mantendo assim estas variações pertencentes a um nível não discriminado.

Foram utilizadas também variáveis explicativas ainda não estudadas. A frequência de tempo para cursos, por exemplo, utilizada como um indicador de valor familiar pessoal instrumental relacionado a educação, diminui o resultado médio do aluno do 5º ano, mas aumenta nos 9º e 3/4º anos, indicando talvez um melhor momento de se realizar cursos.

Surpreende o fato de haver, com respeito ao desempenho acadêmico, uma relação negativa com a formação docente e a frequência dos pais conversar sobre a escola. De modo semelhante não era esperado a frequência de tempo para lazer ter coeficientes mais relevantes que tempo para estudar em alguns dos modelos.

Ao utilizar duas proficiências no estudo, Matemática e Língua Portuguesa, foi possível compará-las e ver como as diversas variáveis impactam em cada uma, devido a particularidades de cada habilidade aferida. Ao analisar a relação da correlação intraclasse nos modelos nulos, ficou claro que a utilização estrutura hierárquica dos dados trouxe melhoria aos modelos, apontando a importância dos efeitos das variáveis dos alunos nas notas dos alunos, dentro da perspectiva de pertencerem pertencentes a um nível superior, neste caso, as escolas. Os resultados descobertos indicam que o impacto da escola, isolado das variáveis aferidas, são relevantes nos desempenhos dos alunos, quando comparados com outras importantes variáveis, por exemplo as diferenças socioeconômicas.

O efeito das escolas foi sendo reduzidos conforme mais variáveis foram sendo incluídas nos modelos, contudo no último modelo o efeito aleatório entre as escolas voltou a subir para o 5º e 9º anos do ensino fundamental, porém manteve a tendência de queda nos anos finais do ensino médio. Este quarto modelo teve o acréscimo da variação da escolaridade da mãe dos alunos na inclinação das curvas e a correlação com a variação das escolas no intercepto.

Um ponto que chama atenção é o fato de existir uma correlação negativa entre a variação da inclinação da escolaridade da mãe e a variação das escolas. Contra intuitivo, ainda mais que esta mesma variável apresenta efeito fixo positivo e estatisticamente significativo. Geralmente escolaridade dos pais maiores pode estar associado a uma renda familiar mais elevada, de acordo com Golgher (2015) o efeito renda sobre o desempenho acadêmico é um “U” invertido, de forma que inicialmente a renda superior favorece o desempenho, contudo, depois de certo ponto o desempenho passa a reduzir.

Além deste ponto, esta correlação negativa sugere que alunos que possuem uma tradição familiar acadêmica menos favorecida, porém que fazem parte de uma escola de

um mesmo ponto de partida de proficiência, possuem desempenho superior na proficiência.

A confessionalidade religiosa faz parte do objetivo deste estudo, que tem como ponto principal a análise da escola confessional e sua influência no desempenho, os resultados demonstram que os efeitos da confessionalidade é negativa em todos os anos, sendo que possui efeito superior da proficiência em Matemática do que em Língua Portuguesa.

Podemos concluir que a influência da confessionalidade é de forma geral negativa, de modo mais pronunciado na proficiência em Língua Portuguesa.

A intensidade dos valores repassados pela confessionalidade das escolas públicas pode ser bem distinta das escolas privadas e isso precisa ser verificado em outros estudos, pois há a possibilidade de a influência destes valores nas escolas privadas serem muito mais evidentes. Outro aspecto a ser estudado é a influência da confessionalidade separado por estados ou municípios. Pois há uma concentração de escolas confessionais públicas em regiões com IDH menores e isso precisa ser melhor analisado.

Este estudo tem um limite proveniente dos dados coletados pelo mecanismo do SAEB, sem conseguir aferir as escolas particulares, devido a base “escola” conter apenas as escolas públicas, não foi possível incluir um segmento importante de escolas confessionais particulares para serem avaliadas, impedindo captar e diferenciar essas escolas, para uma análise com um nível de desagregação maior.

Os achados alçam diversos questionamentos que podem ser usados em estudos futuros, por exemplo: se o fato de a heterogeneidade entre as escolas é diferente para cada estado, pensando na gestão pública dos governadores, outro estudo possível seria usar escolas privadas e utilizar outras formas para controlar as diferenças socioeconômicas. Como pode se comportar o ICC (Coeficientes de Correlação Intraclasse) respectivos aos municípios em diversos estados, em outras palavras, como está sendo os resultados das gestões públicas dos governadores? Outra sugestão é a importância do papel dos professores dentro dos resultados de proficiência dos alunos e escolas.

CONCLUSÕES GERAIS

Esta tese buscou compreender e analisar o efeito dos valores pessoais nos consumidores de serviços educacionais. Sendo realizada através de três ensaios que buscavam uma compreensão por três enfoques distintos do mesmo tema: a relação dos valores pessoais nos consumidores do produto “educação”.

Através do ensaio I foi possível identificar os valores pessoais de uma amostra de estudantes dos cursos de administração e economia na cidade de Uberlândia. Os valores desempenham um papel enorme no comportamento do consumidor e nas decisões que os consumidores tomam e como se sentem em relação a um produto, conforme a teoria da cadeia meios-fim (means-end theory). Esta teoria aponta que os valores atuam de tal forma no cotidiano das pessoas, inclusive na maneira como os consumidores escolhem, mantêm, recompram ou descartam um produto. Esta investigação, através do ensaio I, oferece uma visão de como os valores afetam a gestão de marketing, o planejamento estratégico dentro das empresas, influenciando os preços e os métodos de pagamento, bem como o ambiente geral de consumo.

Este estudo também pode contribuir para a compreensão dos impactos econômicos dos produtos em uma empresa, as diferenças regionais e a gestão de marketing das empresas, através da identificação dos atributos, consequências e valores dos cursos oferecidos na instituição. A localização, o custo, a marca (federal) e a duração dos cursos influenciaram a percepção dos consumidores. As razões pelas quais as pessoas escolheram os cursos, incluem aumentar a renda, ter uma carreira, melhorar seu status, gostar de seu trabalho, honrar sua família e as pessoas que os apoiaram, obter sucesso financeiro e conquistar coisas novas. O desejo de empregabilidade, renda e uma melhor qualidade de vida também são as principais consequências de ter escolhido o curso.

Os valores que ficaram mais evidentes nesta pesquisa são o desejo de desenvolvimento pessoal (capacidade), a independência, a responsabilidade e o dever de obedecer e alcançar uma vida de intelectualidade. Os valores ao final da pesquisa apontam para as crenças das pessoas entrevistadas. Algumas das principais diferenças entre pessoas religiosas e não religiosas são que as pessoas religiosas procuram um curso de forma específica, para atender uma vocação e um propósito de vida ao invés de um curso generalizado. Outra diferença é que as pessoas não religiosas não enfatizam a busca pelo poder em suas vidas. A capacidade de obedecer aos seus valores, bem como a empregabilidade também são anseios que o grupo de religiosos esperam que alcançar

através da educação, por isso, são razões diretas para a escolha de um curso. Tanto os religiosos quanto os não religiosos valorizam a objetividade e a praticidade em seus mapas, mas os não religiosos parecem valorizar menos a duração de um curso em suas escolhas.

Os grupos religiosos e seus membros possuem valores que se relacionam com a espiritualidade e a tradição, conforme o trabalho de Dernelle, Delpierre e Saraglo (2003). Estes autores, através de uma meta-análise, observaram que os grupos religiosos têm uma forte ligação com o cuidado da família, honrando o propósito de vida e a formação profissional. Todas essas ideias convergem em um valor final para a tradição e a espiritualidade.

O método *laddering* que foi utilizado nesta análise apresenta algumas limitações por ser um método qualitativo de entrevista, e as perguntas/respostas são subjetivas.

Em um segundo foco de análise dos valores pessoais e os consumidores de educação, o ensaio 2 procurou compreender com estes valores podem influenciar seu consumo de produtos e serviços relacionados à educação e cultura, e como *contrafactual* o consumo de produtos deletérios, especificamente o de álcool e tabaco.

Este estudo analisou por quais variáveis esses valores podem ser influenciados e como a confissão religiosa pode afetar o consumo desses produtos. Este ensaio se utilizou de regressão linear, bem como regressões quantílicas e interquantílica, para mostrar a influência da religião nas variáveis dependentes de gastos com estes quatro produtos. Foi utilizado o expediente de estimar para cada variável dependente, dois modelos de regressão; o primeiro modelo incluía uma *dummy* para saber se uma pessoa tinha ou não uma religião. No segundo modelo, utilizou-se variáveis desagregadas sobre os subgrupos de cada religião, incluindo católicos, algumas subseções de judeus, espíritas e religiões de matriz afro. A comparação do efeito da religião nos gastos, com grupos se utilizando de desagregação em grandes grupos religiosos é incomum.

Verificou-se que os gastos com cultura e educação por aqueles que têm religião em comparação com aqueles que não têm religião são significativamente distintos. Os que se declaram pertencentes a algum grupo religioso, em geral, apresentam um gasto inferior. Apesar de haver divergências entre os grupos e os quantis. Destaque para o grupo judaico com elevado gastos de cultura. O fenômeno de pessoas religiosas gastarem menos é consistente com o trabalho de Choi (2010), que observou que pessoas de diferentes denominações religiosas geralmente são menos propensas a comprar produtos.

Na última parte desta tese, o ensaio 3 se propôs a investigar o papel da religião no desempenho acadêmico dos alunos, considerando que a religião é uma proxy de valores pessoais que influenciam as diversas decisões e atitudes das pessoas, incluindo o comportamento acadêmico, e também a sua percepção e resposta frente as políticas públicas de educação. Para tanto, este trabalho partiu da hipótese de que as crenças religiosas pré-existentes e o ensino religioso ensinado nas escolas confessionais podem influenciar a estrutura de valores pessoais dos alunos e, assim, sua motivação, seja positiva ou negativa, estar relacionada à devoção religiosa, de forma a afetar a capacidade de aprender e o padrão de desempenho da escola.

Para saber se alunos de escolas confessionais apresentam habilidades estatisticamente diferentes dos alunos de outras escolas foram utilizados testes de proficiência em matemática e português, medidos pelo SAEB (2019). O método de estimação foi através do modelo hierárquico multinível. Geralmente, estudos com o mesmo objeto de estudo, por não empregarem esse nível de agregação, acabam por incluir apenas um nível hierárquico em seu modelo, tornando a análise dessas variações em um nível apenas, não permitindo a distinção dos efeitos

Este ensaio pesquisou o impacto da confessionalidade escolar no desempenho, analisando as notas de matemática e português. Constataram que a escola confessional teve influência negativa em todos os anos e com significância estatística, exceto para matemática do 9º ano.

A situação de uma escola confessional em uma turma do ensino secundário parece ter uma influência menos negativa nas competências matemáticas dos alunos no 3/4º ano, e uma influência mais negativa nas turmas do 5º ano. No 9º ano, a influência desta variável é menos evidente por apresentar um coeficiente próximo de zero.

Este estudo não pode mensurar escolas particulares devido às limitações nos dados coletados por meio do mecanismo do SAEB (2019), e não pode incluir uma parcela significativa de escolas privadas confessionais, pois a base de dados “escolas” inclui apenas escolas públicas. Esta questão foi um impedimento para a captura e diferenciação do efeito dessas escolas para análise de decomposição de nível superior.

De forma geral esta tese contribuiu para a importância e compreensão dos efeitos dos valores pessoais nas decisões dos consumidores, tanto para a escolha dos cursos,

como para as decisões de alocação de recursos do orçamento para educação, assim como a forma de utilização e engajamento com este tipo de serviço.

Os achados apontaram que realmente existem diferenças de valores e que eles impactam a forma com que escolhem os atributos das instituições sendo que existe uma maior tendência ao desejo de buscar qualidade de ensino para cumprir um propósito de vida, vocação, segurança, proteger e honrar a família, além da obediência aos princípios éticos e deveres sociais de forma a atender uma demanda interna por tradição e espiritualidade. Este impacto também afeta a forma com o que este grupo de pessoas vivem, de forma mais frugal, não desejando os gastos por status nem poder. Neste sentido esta tese aponta para o efeito da religião na redução dos gastos com diversos produtos. Por fim o efeito das escolas confessionais públicas sugere que nos anos iniciais o background familiar é mais importante para a atuação e desempenho escolar.

Se faz necessário um estudo com escolas confessionais privadas em futuras edições do SAEB e também uma maior investigação das características das escolas confessionais públicas, para saber se há alguma característica destas escolas que pode trazer algum viés em relação ao desempenho negativo.

De qualquer forma este é um estudo que abre muitas outras oportunidades de pesquisa, para uma compreensão melhor do efeito dos valores pessoais, no consumo de produtos e no desempenho frente a políticas públicas, tal como educação.

A religião como proxy destes valores também é uma sugestão de aprofundamento de trabalhos futuros, tentando se possível utilizar outras variáveis para aferir o nível de efeito da religião na formação dos valores, para cada um dos grandes grupos religiosos. Com objetivo de compreender melhor o efeito destes valores, no consumo, dentro dos mais diversos setores da economia.

REFERÊNCIAS

ADDLEMAN, John A. Differences between students' values at two schools. **Psychological Reports**, [s.l.], v. 63, n. 1, p. 335-338, 1988

AGHION, P.; BOUSTAN, L.; HOXBY, C.; VANDENBUSSCHE, J. The causal impact of education on economic growth: evidence from US. **Brookings papers on economic activity**, [s.l.], v. 1, p. 1-73, 2009.

AGUILAR, Carlos Augusto; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; SANTOS, Maria José Costa. ESTUDO DE REGRESSÃO LOGÍSTICA BINÁRIA DO DESEMPENHO DE ESTUDANTES DO 9º ANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO SAEB 2017—O QUE OS DADOS NOS REVELAM?. In: Congresso nacional de educação, VI, 2019 **Anais [...]**. [S.l.]: Editora Realize, 2019. CD-Rom.

ALAM, Imam; AMIN, Shahina; MCCORMICK, Ken. Income, Education, and three dimensions of religiosity in the USA. **Eastern Economic Journal**, [s.l.], v. 44, n. 4, p. 501-518, 2018.

ALÉSSIO, Simone Cristina; DOMINGUES, MJCS; SCARPIN, Jorge Eduardo. Fatores determinantes na escolha por uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, VII, Rio de Janeiro, RJ, 2010. **Anais [...]**. [S.l.]:2010. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/283_FATORES_ATRACAO_IES_SUL_BRASIL.pdf. Acesso em 20 de maio, 2022.

ALMEIDA, Alexandre Nunes de; SOUZA, Livia Rodrigues Spaggiari. A Propensão das Famílias a Pagar por Leitura: uma análise fundamentada nas pesquisas de orçamentos familiares (pof) nas regiões metropolitanas entre 1996 e 2009. **Revista Economia Ensaios**, Uberlândia, v. 34, n. 2, p. 268-292, 29 abr. 2020. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/ree-v34n2a2020-41467>.

ALMEIDA, Marise Soares et al. Explorando o perfil dos consumidores de tabaco em uma comunidade periférica. In: Congresso Brasileiro de Medicina de Família e Comunidade, XII. **Anais [...]**. [S.l.]:, n. 12, p. 1297, 2013. CD-ROM. <http://dx.doi.org/10.14393/ree-v34n2a2020-41467>. <https://doi.org/10.14393/REE-v34n2a2020-41467>

ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, 2009.

AMÂNCIO-VIEIRA, Saulo Fabiano *et al.* A relação entre custo direto e desempenho escolar: uma análise multivariada nas escolas de Ensino Fundamental de Londrina/PR. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 31, p. 169-194, 2015.

DE ANDRADE, Dalton Francisco; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações**. [S.l.]: SINAPE, 2000.

ANDRADE, Josemberg M. de; LAROS, Jacob A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 23, p. 33-41, 2007.

ARAÚJO, Sergio Paulo Muniz de et al. fatores de escolha da carreira de administração e da instituição de ensino. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 163-190, 2010.

ARGYLE, Michael; BEIT-HALLAHMI, Benjamin. **The psychology of religious behaviour, belief and experience**. [s.l.], Routledge, 1997.

ASSIS, Rodrigo Amancio; MOREIRA, Evando Carlos. Estudo exploratório sobre a história da educação física nas escolas confessionais entre 1985 e 2020. **Revista Cocar**, [s.l.], v. 14, n. 30, 2020.

AYRES, Manuel et al. Biostat:Aplicações estatísticas nas áreas das ciências biomédicas. **Instituto Mamirauá, Belém**, v. 364, 2007. p. 339.

BACCARO, Thais Accioly. **A relação entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico no ensino superior: um estudo em uma universidade pública paulista**. 2014. Tese de Doutorado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo – USP, 2014.

BARBETTA, Pedro Alberto; DE ANDRADE, Dalton Francisco; TAVARES, Héilton Ribeiro. Estudo de fatores associados através de regressão quantílica hierárquica. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 320-349, 2018.

BATTLE, Haron J. Relation between personal values and scholastic achievement. **The Journal of Experimental Education**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 27-41, 1957.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-251, 2010.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1384, 2015.

BAZOTTI, Angelita et al. Tabagismo e pobreza no Brasil: uma análise do perfil da população tabagista a partir da POF 2008-2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 45-52, 2016.

BEKTAS, Fatih; NALCACI, Ahmet. The Relationship between Personal Values and Attitude towards Teaching Profession. **Educational Sciences: Theory and Practice**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 1244-1248, 2012.

BELLENGER, D N.; MOSCHIS, G. P. A socialization model of retail patronage. **Advances in Consumer Research Volume**, Ann Arbor, v.9, p 373-378, 1982..

BENOS, N.; ZOTOU, S. Education and economic growth: A meta-regression analysis. **World Development**, [s.l.], v. 64, p. 669-689, 2014.

BERGADAA, M.; FAURE, C.; PERRIEN, J. Enduring involvement with shopping. **The Journal of Social Psychology**, [s.l.], v. 135, n. 1, p. 17-25, 1995.

BESSA, D. C.; CATELA, E. Y. S. Família e álcool: a influência dos filhos no consumo de bebidas alcoólicas no Brasil. **Espacios**, [s.l.], v. 38, n. 16, 2017.

BILSKY, W.; PETERS, M. Estructura de los valores y la religiosidad. Una investigación comparada realizada en México. **Revista Mexicana de Psicología**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 77-87, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, [s.l.], v. 13, n. 25/26, p. 193-221, 1992.

BORGHANS, Lex; GOLSTEYN, Bart HH; ZÖLITZ, Ulf. Parental preferences for primary school characteristics. **The BE Journal of Economic Analysis & Policy**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 85-117, 2015.

BORTOLUZZI, Marcelo Carlos et al. Prevalência e perfil dos usuários de tabaco de população adulta em cidade do Sul do Brasil (Joaçaba, SC). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1953-1959, 2011.

BOTELHO, Davi Souza. **Análise do desempenho no ensino médio na área metropolitana de Brasília: uma abordagem multinível**. 2017. xi, 61 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Estatística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 29 de junho de 2022.

BRASIL. MEC. PORTARIA Nº 458, DE 5 DE MAIO DE 2020. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, seção: 1, p 85. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-2553783425378342>. Acesso em 29 de junho de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação** Portaria ministerial nº 931. março, 2005. Diário Oficial da República Federativa do Brasil Nº 55, 22/3/2005, seção 1, P. 16/17.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior - SESU. Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior. **A coleta de dados das IFES para alocação de recursos orçamentários**. Brasília. nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, 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: 06 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017**. Altera a Portaria MEC no 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, ed. 76, seção: 1, p 23.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, seção: 1, p 5.

BUTTLE, Francis. Shopping motives constructionist perspective. **Service Industries Journal**, v. 12, n. 3, p. 349-367, 1992.

CAETANO, Maria Cristina; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Ensino religioso: sua trajetória na educação brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006. [S.l.]. **Anais [...]**. [S.l.]: CBHE, 2006.CD-Rom.

CAMPELLO, Antonio de Vasconcellos Carneiro; LINS, Luciano Nadler. Metodologia de análise e tratamento da evasão e retenção em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. **Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, XXVIII. Rio de Janeiro, p. 1-13, 2008. CD-Rom.

CARDOSO, Marcos Antonio. Breve trajetória histórica do ensino religioso no Brasil. **UNITAS - Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 223-239, 2017.

CARVALHO, Sérgio Carlos de; KASSOUF, Ana Lúcia. As despesas familiares com educação no Brasil e a composição de gênero do grupo de irmãos. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto. v. 13, p. 353-375, 2009.

CASTRO, J.A. de; VAZ, F. M.; SILVEIRA, F. Gastos das famílias com educação. **Gastos das famílias**.. vol. 2. Brasília: IPEA, 2007. 552p.

CHOI, Youngtae. Religion, religiosity, and South Korean consumer switching behaviors. **Journal of Consumer Behaviour**, [s.l.], v. 9, n. 3, p. 157-171, 2010.

CHURCHILL JUNIOR, G. A.; PETER, J. Paul. Marketing: criando valor para os clientes. **Tradução de Cecília Camargo Bartalotti e Cid Knipel Moreira**. São Paulo: Saraiva, 2000.

CLAYCOMB, C.; LENGNICK-HALL, C. A.; INKS, L. W. The customer as a productive resource: a pilot study and strategic implications. **Journal of Business strategies**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 47-47, 2001.

COLLI, Daniel Rodriguez; LUNA, Sergio Vasconcelos de. Práticas de integração família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos. **Psicologia: Ciência e profissão**, Brasília, v. 39, 2019.

COSTA, Antonio Max Ferreira. Um breve histórico do Ensino Religioso na educação brasileira. In: **XVII SEMANA DE HUMANIDADES**, 12, 2009, Rio Grande do Norte. Anais.... Rio Grande do Norte: Cchla, 2009. p. 1-6. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2022.

COSTA, José Ricardo Jorge da. **Relação entre gastos educacionais e desempenho escolar no Brasil**. 2021. 29 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Políticas Públicas) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

CURI, Andréa Zaitune; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Determinantes dos gastos com educação no Brasil. **Pesquisa e planejamento econômico**. v. 40, n. 1, IPEA. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 17, p. 20-37, 1993.

DA SILVA, Renan Antônio; DEMO, Pedro; DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília. Resultados do -2019 sugerem avanço no Ensino Médio. **Revista Educar Mais**, [s.l.] v. 5, n. 5, p. 990-1002, 2021.

DA SILVEIRA, Marcos Antonio Coutinho. **Investimento em capital humano das famílias brasileiras: evidência microeconômica para o ensino superior**. Texto para Discussão, IPEA. n. 2548, 2020.

DARAMOLA, Oluwole et al. Environmental sanitation perception and practices of the disposal of the dead in the ile-Ife City, Nigeria. **International Journal of Academic Research in Environment and Geography**, [s.l.] v. 3, n. 1, p. 15-23, 2016.

DE JESUS OLIVEIRA, Amélia. O que é, afinal, conhecimento cumulativo?. **Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 822-855, 2018.

DE LEEUW, Jan; MEIJER, Erik; GOLDSTEIN, Harvey. **Handbook of multilevel analysis**. New York: Springer, 2008. 495 p.

DE LENA, Fernanda Fortes. Padrões de consumo de denominações religiosas inter e intragrupos. Associação Brasileira de Estudos populacionais (ABEP), **Anais**, p. 1-16, 2016. CD-ROM.

DE MENDONÇA ALVES, Fatima Cristina. **O processo de implementação do PDE-Escola no contexto das políticas de responsabilização: o caso da cidade do Rio de Janeiro**. 2014. Tese de Doutorado. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.

DE SOUZA, Irismaria Pereira. **Percepções Dos Estudantes de Graduação Sobre o Marketing Educacional: Um Estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso–Campus Cuiabá**. 2021. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico do Porto (Portugal).

DINIZ, Sibelle Cornélio; MACHADO, Ana Flávia. Consumo de bens e serviços culturais nas metrópoles brasileiras—uma análise a partir de dados da POF. **Políticas Culturais em Revista**, v. 2, [s.l.] n. 1, 2009.

DURVASULA, Srinivas; LYSONSKI, Steven; MADHAVI, A. D. Beyond service attributes: do personal values matter?. **Journal of Services Marketing**, [s.l.] vol. 25, no. 1, pp. 33–46. 2011.

ELLIOT, Andrew J.; MCGREGOR, Holly A. A 2× 2 achievement goal framework. **Journal of personality and social psychology**, [s.l.] v. 80, n. 3, p. 501, 2001.

ESSOO, Nittin; DIBB, Sally. Religious influences on shopping behaviour: an exploratory study. **Journal of marketing management**, [s.l.] v. 20, n. 7-8, p. 683-712, 2004.

FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, [s.l.] v. 22, p. 635-669, 2014.

FIELDING, Antony; GOLDSTEIN, Harvey. **Cross-classified and multiple membership structures in multilevel models: An introduction and review**. Research Report n. 791, University of Birmingham 2006. 69 p.

FINGER JR, John A.; SILVERMAN, Morton. Changes in academic performance in the junior high school. **The Personnel and Guidance Journal**, [s.l.] v. 45, n. 2, p. 157-164, 1966.

FONTAINE, Johnny; LUYTEN, Patrick; CORVELEYN, Jozef. Tell me what you believe and I'll tell you what you want: empirical evidence for discriminating value patterns of five types of religiosity. **The International Journal for the Psychology of Religion**, [s.l.] v. 10, n. 2, p. 65-84, 2000.

FORMIGA, Nilton Soares. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia: teoria e prática**, [s.l.] v. 6, n. 1, p. 13-29, 2004.

FRANCO, Ana Maria de Paiva; MENEZES FILHO, Naercio Aquino. Os determinantes do aprendizado com dados de um painel de escolas do SAEB. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 3, p. 525-548, 2017.

FREITAS, Nathalia Cristina de. **Investimentos familiares em educação dos filhos no Brasil: o arranjo familiar importa? 2015. 109 f.** 2015. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GALE, Bradley T.; WOOD, Robert Chapman. Gerenciando o valor do cliente Gerenciando o valor do cliente. **São Paulo: Pioneira**, 1996.

GARCIA, Paulo Sérgio et al. Desempenho escolar: uma análise do IDEB dos municípios da região do ABC. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 95–114, 2016.

DOI: 10.14244/198271991365. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1365>. Acesso em: 26 jul. 2022.

GARCIA, Paulo Sérgio et al. Desempenho escolar: uma análise do IDEB dos municípios da região do ABC. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.] v. 10, n. 2, p. 95-114, 2016.

GARCIA, Ricardo Alexandrino; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; MIRANDA-RIBEIRO, Adriana de. Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro v. 38, 2021.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2004, São Paulo, v. 30, n. 1 [Acessado 26 março 2022], pp. 11-30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>>.

GATTI, Bernardete A. et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 215-234, 2009.

GATTI, Bernardete A.; VIANNA, Heraldo Marelím; DAVIS, Cláudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 04, p. 7-26, 1991.

GOBBI, Beatriz Christo et al. Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, [s.l.], v. 28, p. 198-220, 2019.

GOLGHER, André Braz; AMARAL, Ernesto FL; NEVES, Alan Vítor Coelho. Desempenho acadêmico dos estudantes da UFMG: uma análise da política de bônus sociorracial. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 14, n. 26, p. 120-145, 2015.

GORODNICHENKO, Yuriy; KUKHARSKYY, Bohdan; ROLAND, Gerard. **Culture and global sourcing**. National Bureau of Economic Research, [s.l.], maio, 2015.

GOUVEIA, Valdiney V. et al. Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 14, p. 323-331, 2010.

GREENE, Willian. H. **Econometric Analysis**. 7 ed. Prentice Hall, New Jersey, 2012.

GROEPPPEL, Andrea; BLOCH, Brian. An investigation of experience-orientated consumers in retailing. **International Review of Retail, Distribution and Consumer Research**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 101-118, 1990.

GRUNERT, Klaus G.; BECH-LARSEN, Tino. Explaining choice option attractiveness by beliefs elicited by the laddering method. **Journal of Economic Psychology**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 223-241, 2005.

GRUNERT, Klaus G.; GRUNERT, Suzanne C. Measuring subjective meaning structures by the laddering method: Theoretical considerations and methodological problems. **International journal of research in marketing**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 209-225, 1995.

GUEDES, Thiago; LEMOS, Katarina Rosa; LACRUZ, Adonai José. Modelo de regressão logística aplicado na classificação do desempenho de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas estaduais do Espírito Santo no SAEB. Navus: **Revista de Gestão e Tecnologia**, Pedro Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 8-19, 2021.

GUTMAN, Jonathan. "A Means-end Chain Model Based on Consumer Categorization Processes." **Journal of Marketing** 46, n. primavera, 1982, p. 60-72.

GYLFASON, Thorvaldur. Natural resources, education, and economic development. **European economic review**, [s.l.], v. 45, n. 4-6, p. 847-859, 2001.

HAYWARD, R. David; KEMMELMEIER, Markus. Weber revisited: A cross-national analysis of religiosity, religious culture, and economic attitudes. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, [s.l.], v. 42, n. 8, p. 1406-1420, 2011.

HENDERSON, Anne T.; MAPP, Karen L. **A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement**. Southwest Educational Development Laboratory, Annual Synthesis, 2002.

HILL, F. M. Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. **Quality assurance in education**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 10-21, 1995.

HINDE, Robert A.. **Why gods persist: A scientific approach to religion**. Routledge, 2009.

HIRSCHMAN, Elizabeth C. American Jewish ethnicity: Its relationship to some selected aspects of consumer behavior. **Journal of Marketing**, [s.l.], v. 45, n. 3, p. 102-110, 1981.

HOJAT, Mohammadreza et al. Medical students' personal values and their career choices a quarter-century later. **Psychological Reports**, [s.l.], v. 83, n. 1, p. 243-248, 1998.

HOLBROOK, Morris B. et al. Introduction to consumer value. **Consumer value: A framework for analysis and research**, p. 1-28, 1999.p

HOX, Joop J. **Multilevel Analysis Techniques and Applications**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1º edição: Mahwah, 2002.

HOX, Joop J.; MOERBEEK, Mirjam; VAN DE SCHOOT, Rens. **Multilevel analysis: Techniques and applications**. 3º edição. Nova York: Routledge, 2017.

IANNACCONE, Laurence. R. Introduction to the Economics of Religion. **Journal of economic literature**, [s.l.], v. 36, n. 3, p. 1465-1495, 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009** – POF. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: despesas, rendimentos e condições de vida. **Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE**, 2010.

IKEDA, Ana Akemi; VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia Modesto. O conceito de valor para o cliente: definições e implicações gerenciais em marketing. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre; v. 11, n. 2, 2005.

INEP, Portal: Censo Escolar de 2019. resumo técnico. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-2013-censo-da-educacao-basica-2019#:~:text=O%20resumo%20t%C3%A9cnico%20deste%20ano,gestores%20das%20escolas%20no%20Pa%C3%ADs.>>. Acesso em: 20 out. 2021.

INEP, Portal: **Indicadores Educacionais**. 23 out. 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 20 out. 2021.

INEP, Portal: Sistema de avaliação da educação básica: Evidências da Edição 2017. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Agosto. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2021.

INGLEHART, Ronald; BAKER, Wayne E. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. **American sociological review**, [s.l.], p. 19-51, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP. **Microdados do SAEB 2019**. Brasília, DF. 2020. Disponível em: Acesso em: 10 maio. 2021.

IYVER, S. The new economics of religion. **Journal of Economic Literature**, [s.l.], v. 54, n. 2, p. 395-441, 2016.

KAASA, Anneli. Determinants of individual-level social capital: Culture and personal values. **Journal of International Studies**, [s.l.], v. 12, n. 1, 2019.

KAHNEMAN, Daniel; TVERSKY, Amos. Prospect theory: An analysis of decision under risk. **Econometrica**, v.47, n. 2, p. 263-291, [s.l.], março, 1979.

KOENKER, Roger. Galton, Edgeworth, Frisch, and prospects for quantile regression in econometrics. **Journal of Econometrics**, [s.l.], 95, pp. 347-374, 2000.

KOENKER, Roger; BASSETT JR, Gilbert. Regression quantiles. **Econometrica**, v.46, p. 33-50, 1978.

KOTLER, Phillip. KELLER. DE MARKETING: Administração de Marketing. 14ª Edição. **Editora Atlas**, 2012.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. Administração de marketing. São Paulo. **SP: Pearson Prentice Hall**, 2000.

KROEFF, Locimara Ramos; MENGUE, Sotero Serrate. Análise dos gastos individuais com tabagismo a partir da Pesquisa de Orçamentos Familiares de 2002-2003. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 2334-2342, 2010.

LA BARBERA, Priscilla A.; GÜRHAN, Zeynep. The role of materialism, religiosity, and demographics in subjective well-being. **Psychology & Marketing**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 71-97, 1997.

LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2019, [s.l.], v. 24 [Acessado 26 março 2022] , e240002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240002>>. Epub 11 Mar 2019. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240002>

LAUTERT, Lisandra Veiga dos Santos; ROLIM, Matheus; LODER, Liane Ludwig. Investigando processos de retenção no âmbito de um curso de engenharia elétrica. In: **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. 2011. CD-ROM.

LEÃO, A. L. M. S.; MELLO S. C. B. Vantagem Competitiva Através do Fornecimento de Customer Value: Indicações para um Jornal On-line. In: EnEGEP, 21., 2001, Salvador. **Anais...**, Salvador. EnEGEP, 2001. CD-ROM.

LEMOS, Daniel Catrib de Azevedo. **Determinantes do desempenho escolar no estado do Ceará: abordagem multinível**. 2020. 41f.- Dissertação (Mestrado) - FEAAC - Faculdade de Economia, Administração, atuária e Contabilidade - CAEN, Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

LEGNICK-HALL, Cynthia. A.; CLAYCOMB, Vincentia Cindy; INKS, Lawrence W. From recipient to contributor: examining customer roles and experienced outcomes. **European journal of marketing**, [s.l.], v. 34, n. 3/4, p. 359-383, 2000.

LEPPARD, P.; RUSSELL, C. G.; COX, D. N. Improving means-end-chain studies by using a ranking method to construct hierarchical value maps. Food quality and preference, [s.l.], v. 15, n. 5, p. 489-497, 2004.. N. Improving means-end-chain studies by using a ranking method to construct hierarchical value maps. **Food quality and preference**, [s.l.], v. 15, n. 5, p. 489-497, 2004.

LESSER, Jack A.; HUGHES, Marie Adele. The generalizability of psychographic market segments across geographic locations. **Journal of Marketing**, [s.l.], v. 50, n. 1, p. 18-27, 1986.

MACEDO, M. A.; SOUZA, M. A.; FONTES, P. V. Análise Da Influencia Da Racionalidade Limitada Sobre O Comportamento De Compra. Encontro de Marketing da Associação Nacional de PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXXII, Belo Horizonte v. 3, 2008. CD-ROM. Análise Da Influencia Da Racionalidade Limitada Sobre O Comportamento De Compra. **Encontro de Marketing da Associação**

Nacional de PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXXII, Belo Horizonte v. 3, 2008. CD-ROM.

MACINNIS, Deborah J.; FOLKES, Valerie S. The disciplinary status of consumer behavior: A sociology of science perspective on key controversies. **Journal of consumer research**, v. 36, n. 6, p. 899-914, 2010.

MARQUES, Rodrigo; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner dos. Exames estandardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, [s.l.], v. 12, n. 34, p. 1-27, 2020.

MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 35, 2018.

MARTINS, Jayne Cecilia; TEIXEIRA, Evandro Camargos. As estruturas familiares afetam o desempenho escolar no Brasil?. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 52, n. 1, p. 65-76, 2021.

MATHRAS, Daniele et al. The effects of religion on consumer behavior. **Journal of Consumer Psychology**, [s.l.], 2014.

SEIBLITZ, Dayana Mattos De Lossio E.; BONIFÁCIO, Andréa Soares; AYRES, Andreia Ribeiro. Um olhar sobre o consumo brasileiro de bens e serviços recreativos e culturais. **POLÊMICA**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 764-777, dez. 2013. ISSN 1676-0727. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/8645>>. Acesso em: 26 março. 2022. doi:<https://doi.org/10.12957/polemica.2013.8645>.

MATTOS, Paulo Ayres. Confessionalidade, educação e escola: um enfoque histórico. **Revista de EDUCAÇÃO do COGEIME**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 49-62, 2014.

MCMAHON, James M.; POUGET, Enrique R.; TORTU, Stephanie. A guide for multilevel modeling of dyadic data with binary outcomes using SAS PROC NLMIXED. **Computational statistics & data analysis**, [s.l.], v. 50, n. 12, p. 3663-3680, 2006.

MENEZES, Tatiane Almeida de; NETO, Raul Silveira. HOW MUCH REGIONALLY DIFFERENTIATED IS THE PRIVATE EXPENDITURE IN EDUCATION IN BRAZIL? EVIDENCES FOR THE CASE OF METROPOLITAN REGIONS. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 92-108, 2014.

MICRODADOS. 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/micro dados](http://portal.inep.gov.br/micro-dados). Acesso em: 25 mar. 2021.

MINIARD, Pauli W.; ENGEL, James; BLACKWELL, Roger. Comportamento do consumidor. **Rio de Janeiro: LTC–Livros Técnicos e Científicos Editora**, v. 439, 2000.

MINIARD, Paul W.; BHATLA, Sunil; ROSE, Randall L. On the formation and relationship of ad and brand attitudes: An experimental and causal analysis. **Journal of Marketing Research**, [s.l.], v. 27, n. 3, p. 290-303, 1990.

MOORADIAN, T. A.; OLVER, J. M. Shopping motives and the five factor model: an integration and preliminary study. *Psychological Reports*, [s.l.], v. 78, n. 2, p. 579-592, 1996. Shopping motives and the five factor model: an integration and preliminary study. **Psychological Reports**, [s.l.], v. 78, n. 2, p. 579-592, 1996.

MOURA, Gabriela Rocha; DELGADO, José Luiz Marques (Orient). **Escola confessional: fundamento jurídico, natureza e limitações**. 2020. TCC (graduação em Direito) - Faculdade de Direito do Recife - CCJ - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - Recife, 2020

NETO, João Batista F. Gomes. **Educação rural: lições do EDURURAL**. EdUSP, 1994.

NIQUE, Walter. M.; ESPINOZA Fernando.; SILVA Midieron. M. **Análise da estrutura dos valores pessoais: Um estudo exploratório**. 2002, 16f. Trabalho acadêmico da disciplina de Pesquisa de marketing, UFRGS, Porto Alegre.

NORONHA, Adriana B.; CARVALHO, Beatriz Montiani; SANTOS, Fabrício F. Foganhole. Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade campus Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados. **Documento de Trabalho. NUPES–Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior**, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2001.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de; CORTES, Renan Xavier; BALBINOTTO NETO, Giácomo. A economia da religião e seus fundamentos: teste de um modelo de escolha religiosa. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 811-840, 2011.

OLIVEIRA, Luís Felipe B.; SOARES, Sergei Suarez. D. **Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010**. Texto para Discussão, IPEA, n. 1706, fev. 2012.

OLSON, J. C.; JACOBY, J. Cue utilization in the quality perception process. **ACR Special Volumes**, 1972.

PAGLIOTO, Bárbara Freitas; MACHADO, Ana Flávia. Perfil dos frequentadores de atividades culturais: o caso nas metrópoles brasileiras. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 42, p. 701-730, 2012.

PANASIEWICZ, Roberlei. Fundamentalismo religioso: história e presença no cristianismo. In: SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES, X, Campus de Assis, **Anais [...]:2008**. CD-ROM.

PARKS, Laura; GUAY, Russell P. Can personal values predict performance? Evidence in an academic setting. **Applied psychology**, [s.l.], v. 61, n. 1, p. 149-173, 2012.

PAULA, Josiane. Souza de; FRANCO, Ana Maria Paiva de; SILVA, José Waldemar. Fatores relacionados ao atraso escolar no estado de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, p. 886, 2018.

PERFEITO, Juarez et al. Marketing em instituições privadas de ensino superior: fatores influenciadores na atratividade dos cursos de administração. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul., IV, **Anais [...]** Florianópolis, 2004.

PERREAULT JÚNIOR, William D.; MCCARTHY, Eugene Jerome. Marketing essencial: uma abordagem gerencial e global. **São Paulo: Atlas**, 2002.

PESTANA, Maria. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, 2016.p. 71-84, 2016.

PETER, J. Paul; OLSON, Jerry C.; GRUNERT, Klaus G. **Consumer behaviour and marketing strategy**. London, UK.: McGraw-hill, 1999.

PIETERS, Rik.; BAUMGARTNER, Hans.; ALLEN, Doug. A means-end chain approach to consumer goal structures. **International journal of research in marketing**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 227-244, 1995.

PIMENTA, Márcio Lopes et al. Percepções de consumidores de alimentos orgânicos na cidade de Uberlândia na perspectiva de valores: uma aplicação da laddering e cadeia de meios e fins. Encontro de Marketing da ANPAD, Curitiba, v. 3, 2008. **Anais [...]**,CD-ROM.

PITTS, R. E., WONG, J. K., e WHALEN, D. J. Consumers' Evaluative Structures in Two Ethical Situations: A Means-End Approach. *Journal of Business Research*, [s.l.], v. 22, i.2, p. 119-130, 1991. Consumers' Evaluative Structures in Two Ethical Situations: A Means-End Approach. **Journal of Business Research**, [s.l.], v. 22, i.2, p. 119-130, 1991.

PRAZERES, Paulo Joviniano Alvares dos et al. **Instituições públicas e ensino religioso: Análise dos impactos da decisão do STF sobre o ensino religioso confessionnal nas escolas públicas e na sociedade brasileira**. Dissertação (mestrado). 2021. UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021

REIS, Gleidson Acassio dos et al. **Valores pessoais na decisão do consumo de serviços odontológicos de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Gestão de Negócios, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

REMY, Maria Alice Pestana de Aguiar; MAIA, Alexandre Gori. Households' education expenditures in Brazil during the first decade of the century: issues and evidence. **Revista Brasileira de Economia de Empresas**, [s.l.], v. 19, n. 1, 2019.

REYNOLDS, Thomas. J.; GUTMAN, Jhonatan. Laddering theory, method, analysis, and interpretation. **Journal of advertising research**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 11-31, 1988.

REYNOLDS, Thomas .J.; CRADDOCK, Alyce. B. The application of the MECCAS model to the development and assessment of advertising strategy: A case study. **Journal of Advertising Research**, [s.l.], 1988.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas et al. **Determinantes do resultado educacional no Brasil**: famílias, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial. Tese (Doutorado em Demografia) 2005.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; SILVA, Vania Candida da; SOARES, Tufi Machado. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 623-636, 2012.

RIBEIRO, Beatriz Caroline; KAWAOKA, Bruno; KOMATSU FILHO, Naercio Menezes. Estimando os Gastos Privados com Saúde e Educação no Brasil. **Policy Paper** (INSPER), n. 46, jul, 2020.

RIBEIRO, Viviane; INÁCIO FILHO, Geraldo. Escola pública x escola confessional: as escolas presbiterianas rurais na região do Alto Paranaíba, MG. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 3, 2004.

RIOS-NETO, Eduardo LG et al. Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. **pesquisa e planejamento econômico**, Belo Horizonte, v.32, n.3, dez 2002.

ROCCAS, Sonia. Religion and value systems. **Journal of Social Issues**, [s.l.], v. 61, n. 4, p. 747-759, 2005.

ROCCAS, Sonia.; SCHWARTZ, Shalom. H. Church-state relations and the association of religiosity with values: A study of Catholics in six countries. **Cross-Cultural Research**, [s.l.], v. 31, n. 4, p. 356-375, 1997.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; PINTO, Cristine Campos de Xavier. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 5-36, 2011.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; PINTO, Cristine Campos de Xavier. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 5-36, 2011.

ROKEACH, Milton. **Crenças, Atitudes e Valores**: uma teoria de organização e mudança. Rio de Janeiro, Ed. Interciência, 1981.

ROKEACH, Milton. Part I. Value systems in religion. **Review of Religious Research**, [s.l.], p. 3-23, 1969a.

ROKEACH, Milton. Part II. Religious values and social compassion. **Review of Religious Research**, [s.l.], p. 24-39, 1969b.

ROKEACH, Milton. **The nature of human values**. New York: The Free Press, 1973.

SANDER, Paul; STEVENSON, Keith; KING, Malcom.; COATES, David. University students' expectations of teaching. **Studies in Higher education**, [s.l.], v. 25, n. 3, p. 309-323, 2000.

SANTANA, Pollyana Jucá; MENEZES, Tatiane Almeida de. Diferenças raciais no padrão de gastos com educação: uma abordagem semiparamétrica. **Nova economia**, Belo Horizonte, v. 19, p. 383-405, 2009.

SANTOS, Juliana Batista Pereira; DE TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant. O que os dados do SAEB nos dizem sobre o desempenho dos estudantes em Matemática? What SAEB data tell us about student performance in mathematics?. Educação Matemática Pesquisa: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 309-333, 2015.

SAROGLOU, Vassilis; DELPIERRE, Vanessa; DERNELLE, Rebecca. Values and religiosity: A meta-analysis of studies using Schwartz's model. **Personality and individual differences**, [s.l.], v. 37, n. 4, p. 721-734, 2004.

SHAHIDUL, Sarker. M. *et al.* Personal Values Profile of Secondary School Students: A comparative study on Social Class Backgrounds. **Journal of Humanities & Social Sciences Research**, [s.l.], v. 1, p. 83-102, 2016.

SCHWARTZ Shalom H. Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. **The psychology of values: The Ontario Symposium**, [s.l.], v. 8, p.1-24. Mahwah, 1996.

SCHWARTZ, Shalom H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. **Advances in Experimental Social Psychology**, [s.l.], New York, v. 25, p. 1-65, 1992.

SCHWARTZ, Shalom H.; BILSKY, W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. **Journal of personality and social psychology**, [s.l.], v. 58, n. 5, p. 878, 1990.

SCHWARTZ, Shalom H.; HUISMANS, Sipke. Value priorities and religiosity in four Western religions. **Social Psychology Quarterly**, p. 88-107, 1995.

SCHWARTZ Shalom H. Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. **The psychology of values: The Ontario Symposium**, Mahwah, v. 8, p.1-24, 1996.

SCHWARTZ, Shalom H. A proposal for measuring value orientations across nations. **Questionnaire package of the european social survey**, [s.l.], v. 259, n. 290, p. 261, 2003.

SCHWARTZ, Shalom H.; BARDI, Anat. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. **Journal of cross-cultural Psychology**, [s.l.], v. 32, n. 3, p. 268-290, 2001.

SCHWARTZ, Shalom H.; SAGIE, Galit. Value consensus and importance: A cross-national study. **Journal of cross-cultural psychology**, [s.l.], v. 31, n. 4, p. 465-497, 2000.

SENOS, Jorge. Identidade social, auto-estima e resultados escolares. **Análise Psicológica**, [s.l.], v. 1, n. 15, p. 123-137, 1997.

SERPA, Daniela Abrantes; AVILA, Marcos Gonçalves. Percepção sobre preço e valor: Um teste experimental. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 2, Art. 13, jul./dez. 2004.

SHAHIDUL, S. M. et al. Personal Values Profile of Secondary School Students: A comparative study on Social Class Backgrounds. **J. Soc. Sci. Humanit. Res**, [s.l.], v. 1, p. 83-102, 2016.

SHOEMAKER, A.; BOLT, M. The Rokeach value survey and perceived Christian values. **Journal of Psychology and Theology**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 139-142, 1977.

SILVA, Elyab Lázaro Dantas da. **Religião e comportamento de consumo: uma análise no segmento evangélico de Natal/RN**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

SILVA, Ivonaldo Vicente; SILVA, Márcia Terra; MARTINS, Saturnina. Análise do desempenho escolar na avaliação SAEB 2015. ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 38., 2018. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2018.

SILVA, Ivonaldo Vicente; SILVA, Márcia Terra; LIMA, Nilsa Duarte Silva. Fatores preditivos de desempenho escolar em avaliações do SAEB: influência da gestão escolar. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 9, n. 10, p. e9509109423-e9509109423, 2020.

SILVEIRA, Fernando Gaiger et al. Impactos redistributivos das transferências públicas monetárias e da tributação direta: evidências com a POF 2017-2018. **Nota Técnica, IPEA**. n. 89, 2020.

SILVEIRA, Marcos Antonio da Coutinho. **Investimento em capital humano das famílias brasileiras: evidência microeconômica para o ensino superior**. Texto para Discussão, IPEA, n. 2548, 2020.

SIMON, Herbert. A behavioral model of rational choice. **Models of man, social and rational: Mathematical essays on rational human behavior in a social setting**, p. 241-260, 1957.

SOARES, Sergei Suarez Dilon. Os fatores que determinam o sucesso educacional. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 385-394, dez. 2002.

SOUZA, Wallace Patrick Santos de Farias; OLIVEIRA, Victor Rodrigues de; ANNEGUES, Ana Cláudia. Background familiar e desempenho escolar: uma abordagem não paramétrica. **Pesquisa e planejamento econômico**, v. 48, n. 2, 2018.

STEENBERGEN, Marco R. Hierarchical linear models for electoral research: a worked example in stata. **ELECDDEM**, [s.l.], 2012. Disponível em: www.elecdem.

eu/media/universityofexeter/electdem/pdfs/istanbulwkspjan2012/HierarchicalLinearmodelsfor_Electoral_Research_A_worked_example_in_Stata. Pdf, acesso em 15 de fevereiro, 2020).

STEVENSON, David L.; BAKER, David P. The family-school relation and the child's school performance. **Child development**, [s.l.], v. 58, n. 5, Special Issue on Schools and Development, p. 1348-1357, outubro, 1987.

SUJAN, Mita. Consumer knowledge: Effects on evaluation strategies mediating consumer judgments. **Journal of Consumer Research**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 31-46, 1985.

SUJAN, Mita; BETTMAN, James R. The effects of brand positioning strategies on consumers' brand and category perceptions: Some insights from schema research. **Journal of Marketing Research**, [s.l.], v. 26, n. 4, p. 454-467, 1989.

TAMAYO, Alvaro. Hierarquia de valores transculturais e Brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 23, p. 7-15. 2007.

TAUBER, Edward. M. Why do people shop?. [s.l.], 4, n. 2, p. 58, 1995.

TEIXEIRA, Andressa de Lima. **Fatores associados ao desempenho escolar em matemática do SAEB 2013 para alunos do 3º ano do ensino médio no Distrito Federal: uma aplicação de regressão multinível**. 2015. xii, 50 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Estatística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TELFORD, Ronnie; MASSON, Ron. The congruence of quality values in higher education. **Quality assurance in education**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 107-119, 2005.

UCZAK, Lucia Hugo. **O preal e as e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. 2014. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

VALETTE-FLORENCE, Pierre; RAPACCHI, Bernard. Improvements in means-end chain analysis: using graph theory and correspondence analysis. **Journal of Advertising Research**, Nova York, p. 30-45, Feb./Mar., 1991.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tania Modesto; IKEDA, Ana Akemi Laddering em pesquisa de marketing. **Cadernos EBRAPE.BR**, v. 6, n. 1, Rio de Janeiro, mar., 2008.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia Modesto; IKEDA, Ana Akemi. Valor em serviços educacionais. **RAE eletrônica**, São Paulo, v. 5, 2006.

VIEIRA, Ivan Souza. Oportunidades educacionais no Brasil: o que dizem os dados do SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748-778, 2019.

VILAS BOAS, Luiz. Henrique. B.; SETTE, Ricardo. S.; BRITO, Mozar . Comportamento do consumidor de produtos orgânicos: uma aplicação da teoria da cadeia de meios e fins. In: ENCONTRO DE MARKETING DA ANPAD, 2., 2006. **Resumos[...]** Rio de Janeiro:Anpad, 2006.

VOSS, Roediger; GRUBER, Thorsten; SZMIGIN, Isabelle. Service quality in higher education: The role of student expectations. **Journal of Business Research**, [s.l.], v. 60, n. 9, p. 949-959, 2007.

VRIENS, Marco; HOFSTEAD, Frenkle. T. Linking attributes, benefits, and consumer values. **Marketing Research**, Chicago, e. 3, v. 12, pág 4-10, Fall, 2000.

WANG, Zhengyuan.; RAO, C. P. Personal values and shopping behavior: a structural equation test of the RVs in China. **ACR North American Advances**, [s.l.], 1995.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 5. ed. São Paulo: [s.n.], 1987

WILKES, Robert E.; BURNETT, John J.; HOWELL, Roy D. On the meaning and measurement of religiosity in consumer research. **Journal of the academy of marketing science**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 47-56, 1986.

WOODRUFF, Robert B. Customer value: the next source for competitive advantage. **Journal of the academy of marketing science**, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 139-153, 1997.

WOOLDRIDGE, Jeffrey M. **Introdução à Econometria**. São Paulo: Thomson Learning. 2006.

ZABUNOV, Georgi et al. Possibilities for Expanding the Use of Means-End Chains. [s.l.], 3, p. 360-369, 2019.

ZANOLI, Raffaele; NASPETTI, Simona. Consumer motivations in the purchase of organic food. **British food journal**, [s.l.], 2002.

ZEITHAML, Valarie A. Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. **Journal of marketing**, [s.l.], v. 52, n. 3, p. 2-22, 1988.

APÊNDICE

Apêndice 1: Questionário socioeconômico – Ensaio 1

Fonte: Adaptado de IBGE (2010) e Reis (2010).

- 1) Qual é o seu Nome?
- 2) Qual é o seu sexo?
 - A. Masculino
 - B. Feminino
- 3) Qual é a sua idade?
 - A. Menos de 20 anos
 - B. De 20 a 25 anos
 - C. De 26 a 35 anos
 - D. De 36 a 50 anos
 - E. 51 anos ou mais
- 4) Qual bairro você reside?
- 5) Qual é a sua renda mensal familiar é (em salário mínimo):
 - A. Até 1 salário
 - B. Maior que 1 e menor ou igual a 2
 - C. Maior que 2 e menor ou igual a 4
 - D. Maior que 4 e menor ou igual a 8
 - E. Maior que 8 e menor ou igual a 16
 - F. Maior do que 16.
- 6) Qual é o seu estado civil é?
 - A. Casado (a) ou relação estável
 - B. Solteiro (a) (nunca casou)
 - C. Viúvo (a)
 - D. Divorciado (a)
- 7) Qual é a sua Religião (IBGE, 2010)?
 - Católica Apostólica Romana
 - Católica Romana
 - Católica Apostólica Brasileira
 - Católica Ortodoxa
 - Evangélicas
 - Evangélicas de origem pentecostal
 - Outra cristã tradicional
 - Outras religiosidades cristãs
 - Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias
 - Neo-cristã
 - Testemunhas de Jeová
 - Espiritualista
 - Espírita
 - Umbanda e Candomblé ou outras religiosidades Afro-brasileiras
 - Judaica
 - Judaísmo
 - Hinduísmo

- Judaica ou Israelita
- Religiões orientais
- Budismo
- Islâmica
- Novas religiões orientais
- Hinduísta
- Tradições esotéricas
- Tradições indígenas
- Outras religiosidades
- Outras
- Sem religião
- Não determinada e múltiplo pertencimento

8) Qual é o seu nível de escolaridade?

- A. Até Fundamental
- B. até Ensino Médio/Técnico
- C. Superior incompleto
- D. Superior Completo
- E. Pós-Graduação Lato Sensu
- F. Mestrado
- G. Doutorado

9) Qual graduação cursa ou já cursou?

10) Qual Instituição (ex: Universidade ou Instituto) cursou/cursa a sua graduação?

- A. UFU
- B. IFTM
- C. UNIPAC
- D. ESAMC
- E. PUC
- F. UNA
- G. UNITRI
- H. PITÁGORAS
- I. Outros...

11) Quantas pessoas residem no domicílio com você?

- A. 1 a 2
- B. 3 a 4
- C. 5 ou mais

12) Você possuiu filhos?

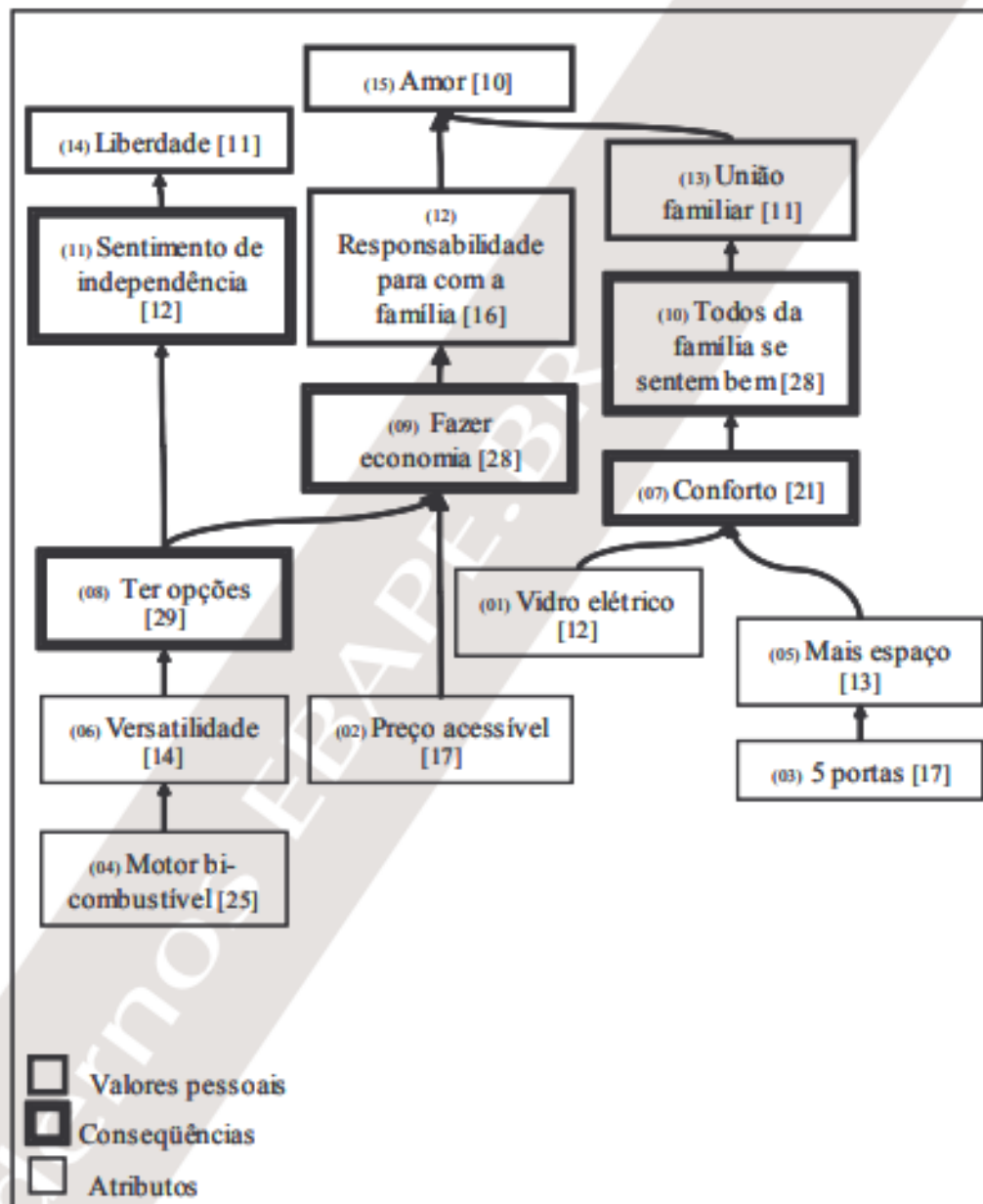
- A. Não possui
- B. 1
- C. 2
- D. 3 ou mais

13) Qual é a sua profissão?

ANEXO

Anexo 1

Figura A: Mapa hierárquico de Valor - Exemplo representativo para automóveis (Figura A)



Fonte: representação proposta pelas autoras.

Fonte: Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2008)