

# AS DESIGUALDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: O EXEMPLO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

## LES INÉGALITÉS SOCIALES EN ÉDUCATION L'EXEMPLE DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEUR AU BRÉSIL

Ridha Ennafaa\*

**Resumo:** Meu objetivo é responder aos desafios que o pesquisador enfrenta quando se trata de “medir” as desigualdades sociais e escolares e sua redução ao longo do tempo. A situação de desigualdade social e escolar no Brasil é analisada, primeiramente, em escala nacional e estadual para mostrar a disparidade regional quanto à matrícula, percursos educativos e acesso à universidade pública. Em uma segunda etapa a análise é feita ao nível local, com o exemplo do acesso à educação superior no estado do Rio Grande do Norte. Dados individuais dos estudantes, candidatos e aprovados ao concurso do Vestibular (2000-2011) e seus desempenhos contribuíram para a construção de uma variável composta (nível de educação, ocupações profissionais de pai e mãe e renda familiar mensal). A análise da desigualdade social e os resultados escolares destacam seus desempenhos na hierarquização das opções dos cursos e o desdobramento destes em relação às políticas inclusivas.

**Palavras-chave:** Desigualdades sociais e escolares. Acesso à educação superior. Políticas inclusivas.

**Résumé:** Mon propos est de répondre au défi que rencontre le chercheur quand il s'agit de "mesurer" les inégalités sociales et scolaires et leur réduction dans le temps. La situation des inégalités sociales et scolaires au Brésil est analysée dans un premier temps à l'échelle du Brésil et ses États afin de montrer les disparités spatiales de la scolarisation, des parcours scolaires et l'accès à l'université publique inégal. Dans un deuxième temps, l'analyse est faite à un échelon local, au niveau de l'accès à l'éducation supérieure dans l'État de Rio Grande do Norte. À partir de données "individuelles" sur les étudiants candidats et admis au concours du Vestibular (2000-2011) et leurs parcours universitaires, la construction d'une variable "composite" (les niveaux d'éducation, les occupations professionnelles du père et de la mère et le revenu mensuel des familles), l'analyse des inégalités sociales et scolaires et ses résultats mettent en évidence leurs rôles dans la hiérarchisation des choix d'études et le déroulement de celles-ci à l'aune de la mise en place de politiques inclusives.

**Mots-clés:** Inégalités sociales et scolaires. Accès à l'éducation supérieur. Politiques inclusives.

Um desafio sempre difícil para o pesquisador é medir as desigualdades sociais na educação; ainda mais difícil concluir se elas foram reduzidas ou ao contrário aumentaram, ou que a escola continua a produzir e reproduzir desigualdades sociais. A partir de quais critérios podemos afirmar que houve um progresso na democratização da educação?

As estatísticas, cada vez mais detalhadas e disponíveis, vêm facilitando a busca da informação que nos ajuda nesse trabalho de medição das desigualdades na educação e principalmente as desigualdades sociais. Cabe ao pesquisador questionar, em primeiro lugar, a coerência e a credibilidade das informações disponíveis, tendo por obrigação de se atualizar e se familiarizar, cada vez mais, com o progresso das ferramentas e das tecnologias da informação, acompanhando, discutindo e refletindo sobre os resultados desses tratamentos, a fim de compartilhá-los com a comunidade. Os instrumentos da “objetivação estatística” das múltiplas componentes das desigualdades sociais podem induzir formas particulares de medição e de construção de indicadores, assim como diversas maneiras de pensar o que está sendo medido, as quais devem ser explicitadas e avaliadas quanto às suas consequências em termos de políticas públicas. Para o pesquisador da área da educação na França, “[...] a questão das desigualdades sociais estão no coração da sociologia francesa depois da sua largada no plano teórico e empírico dos anos sessenta.” (DURU-BELLAT, 2007).

Nas universidades brasileiras, as teses de Bourdieu, Boudon e outros sociólogos franceses da “sociologia crítica” são discutidas em confronto com outras teses oriundas do mundo da pesquisa anglo-saxão. Nos anos 1960-1970, a sociologia crítica francesa pensou as desigualdades na educação em termos de origens so-

ciais e de desigualdades entre grupos sociais: assim, o acesso aos diplomas e formações da educação superior seriam estreitamente dependentes do meio social de origem, ao contrário da abordagem da corrente dominante da sociologia americana na mesma época que privilegiou as análises das desigualdades individuais, Jenks nos Estados Unidos (1979) e Boudon (1973) na França.

Depois dos anos 1990, observa-se um “deslocamento” das questões sociológicas da educação, tornando-se necessário *compreender os estudantes* para entender as desigualdades. Portanto, a universidade também passa a pensar em termos de adaptabilidade e aprendizagem do “*metier d’étudiant*” (COULON, 2008); a profissão do estudante universitário e suas estratégias de formação (FELOUZIS, 2000), a experiência dos estudos (DUBET, 1994) e as condições de vida específicas dos estudantes (GALLAND; GRUEL; HOUZEL, 2009; ENNAFAA; PAIVANDI, 2008). Essa evolução não é exclusivamente o resultado de uma transformação da sociologia da educação, mais focalizada sobre os “atores” e suas lógicas que sobre os sistemas e as instituições; reflete também uma mudança na universidade, com uma presença maior dos jovens oriundos das camadas desfavorecidas (FELOUZIS, 2000).

Estudar as desigualdades na educação, e principalmente as desigualdades sociais empiricamente, requer primeiramente buscar informações múltiplas para análises cuidadosas e números atualizados para avaliação de quem está “excluído” do benefício da educação pública em todos os níveis do ensino e particularmente ao nível do ensino básico. Esse primeiro balanço necessário deve definir melhor o contexto para entender seus efeitos e diferenciar dos resultados das características pessoais dos alunos em termos de resultados individuais, das variabilidades de contexto e de con-

dições de produção desses resultados<sup>1</sup> (ROCHEX, 2008, p. 82). Hoje já podemos contar com maior acesso aos dados primários, brutos, por meio de variadas instituições (INEP, IBGE, PNAD, IPEA), mas isso não significa que podemos confiar totalmente na credibilidade desses dados. A crítica interna e cruzada das fontes deve ser permanente.

Poderosas análises secundárias são possíveis desde que se tenha certo domínio técnico para produzir uma cuidadosa amostragem em relação ao contexto institucional escolar e cultural por exemplo. Além disso, devemos pensar que os dados recolhidos são também uma “construção” da realidade com critérios que podemos escolher e avaliar em relação à problemática que desejamos conhecer. Pensar também que nas ciências humanas e sociais as análises puramente quantitativas têm seus próprios limites, principalmente quando é necessário reduzir as “variações das variáveis” para construir categorias. Por essas razões, pensamos que os resultados das medições do pesquisador devem ser considerados como uma aproximação, a melhor possível, dessa realidade. Os “tipos-ideais” como construção teórica devem nos ajudar a orientar análises mais qualitativas, com entrevistas individuais ou coletivas, para entender melhor como essas desigualdades se constroem ao longo da trajetória escolar do aluno desde o ingresso na escola pré-primária.

O Brasil é muito desigual em termos sociais, econômicos e também em educação. Contudo, são as diferenças em educação que explicam a maior parte das diferenças de renda, na medida em que o acesso a trabalhos e atividades rentáveis depende da educação. Existe também a expectativa de que, à medida que a população se educa mais, as diferenças de renda vão também diminuir. As grandes diferenças de renda se dão a partir dos 11 anos de escolarida-

de, ou seja, da educação média, e dão um grande salto para os de nível superior, de 15 anos de escolaridade e mais (SWARTZMAN, 2008, p. 9).

No quadro limitado deste artigo escolhi uma abordagem que privilegia o ponto de observação do ingresso na educação superior. Na etapa final do primeiro percurso do sistema escolar brasileiro (educação básica que inclui o ensino fundamental e o ensino médio), uma seleção por concurso (o Vestibular) continua a eliminar candidatos aos estudos superiores nas universidades públicas, e geralmente a maioria dos excluídos é jovem das camadas desfavorecidas que estudaram nas escolas da rede pública. Esse diagnóstico é feito, normalmente, a partir dos dados disponibilizados pelo IBGE (PNAD) e/ou INEP e analisado com uma abordagem macrossocial em que a escala é o Brasil e suas divisões territoriais (Unidades de Federação). Ao contrário dessa abordagem, pretendo apresentar um panorama da situação das desigualdades escolares e sociais ao nível do ensino médio e da educação superior, tendo como ponto de referência uma análise que se orienta pelo plano local, tomando como exemplo a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A partir dos dados disponíveis sobre os ingressantes do período 2000-2011 na UFRN, quais são as principais características dos perfis dos ingressantes na educação superior que vão nos ajudar a definir e entender melhor as desigualdades sociais nesse nível de estudo? Depois das novas políticas a favor da expansão e democratização do ensino superior (Políticas Afirmativas, o Argumento de Inclusão – exclusivo a UFRN – o REUNI) houve mudanças significativas no ingresso dos jovens oriundos do ensino público e das camadas sociais desfavorecidas? A partir da medição da

permanência na universidade ou, ao contrário, do cancelamento e/ou abandono dos alunos ingressantes por meio do dispositivo chamado “argumento de inclusão”<sup>2</sup>, podemos concluir que há um sucesso da “inclusão” e há uma queda significativa das desigualdades sociais na universidade?

A faixa etária correspondente à matrícula na educação superior é constituída pelos jovens de 18-24 anos. A taxa de frequência bruta por UF (unidades de federação) revela que, tanto em 2009 quanto em 2011, o nível de escolarização dos jovens era muito baixo (Média Brasil = 30%) em comparação aos países desenvolvidos (tabela 1 OCDE). A meta prevendo inserir na educação superior 30% dos jovens e de expandir em 40% o setor público não foram alcançadas (PNE, 2001; PACHECO; RISTOFF, 2004; CONAE, 2010).

Considerando que essa taxa inclui todos os jovens (de 18-24 anos) matriculados na educação superior, no ensino médio e no fundamental, a situação global desenha um quadro de desigualdades dos percursos escolares importante quando observamos as disparidades regionais (UFS, unidades da federação no gráfico 1). A “ponderação” diferencia a parte do ensino médio e fundamental do superior e revela assim signos de vários tipos de escolarização segundo os estados. Os tipos de escolarização definem, na maioria dos casos, trajetórias ou percursos no sistema escolar relacionados aos perfis dos indicadores “qualitativos” do IDEB<sup>2</sup> que podem ser construídos a partir dos dados agrupados por escolas para diferenciar os contextos dos resultados individuais. As taxas líquidas dos grupos etários correspondentes a cada nível do sistema de educação (Tabela 3-2 PNAD 2012) indicam uma disparidade das taxas de frequência líquida crescendo entre os 3 níveis de estudos – o

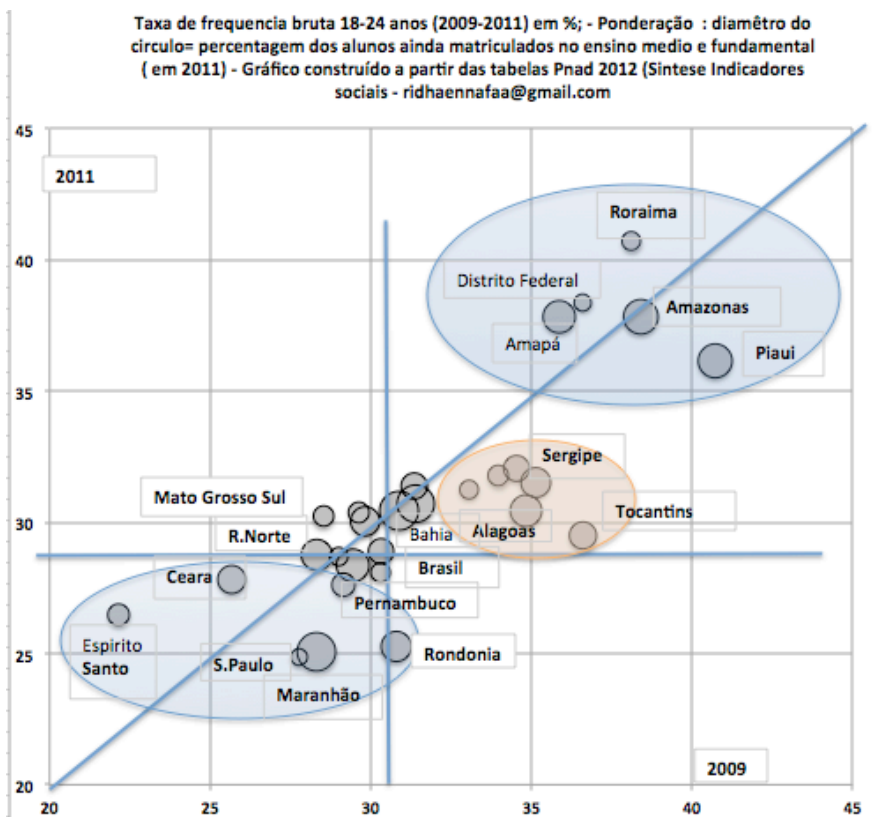
coeficiente de variação entre os estados (UFs) de 1,7% no ensino fundamental passa a 17,1% (ensino médio) e 32% na educação superior; sendo uma taxa de inscrição líquida 19 vezes mais dispar na educação superior em relação ao ensino fundamental. Se no ensino fundamental a universalização da educação no plano quantitativo pode ser considerada como quase realizada ou em vias de realização, no ensino médio só a metade dos jovens (15-17 anos) estão matriculados a esse nível de estudos (Gráfico 2). A leitura da posição de cada grupo de estado (interpreto a distorção “quantitativa” da situação dos alunos como uma consequência da situação “qualitativa” do ensino fundamental e médio), por falta de escolarização na idade regular, de não aquisição ou domínio dos saberes elementares (leitura, cálculo e língua), os resultados das avaliações das proficiências, repetências cumuladas etc., são signos evidentes de desigualdades atestados pelos resultados dos indicadores do IDEB.

A posição do estado de Roraima no quadro a seguir (gráfico 1) sinaliza que é único estado do Brasil que está com uma percentagem de 47,5% de alunos matriculados em instituições públicas de educação superior (tabela 13-15 PNAD 2012). No mesmo quadro que indica um leve progresso das taxas respectivas (18-24 anos) entre 2009 e 2011, a posição dos estados do Distrito Federal e do Amapá é próxima, mas a diferença materializada pelo diâmetro do círculo maior no caso do Amapá quer dizer que quase dois terços de seus alunos estão matriculados no ensino médio e fundamental enquanto para o Distrito Federal esse número é um pouco mais de um terço. No quadro abaixo, os indicadores de escolarização (Taxa de frequência líquida) no estado de São Paulo e do Maranhão se diferenciam duplamente entre eles e em relação aos



anteriores, o Maranhão é um dos estados que tem 75% dos jovens de 18-24 anos ainda matriculados no ensino médio e fundamental, enquanto no estado de São Paulo menos de um terço está ainda nesse nível de estudos. Esses indicadores relativos a São Paulo são inferiores à média observada no Brasil (30,3% em 2009, 28,9% em 2011, dos quais 49% estão matriculados no ensino médio e fundamental), e em diminuição relativamente ao ano de 2009. Esse caso apresentado ilustra a “distância” que materializa a desigualdade característica do desenvolvimento territorial da educação no Brasil.

Gráfico 1 – Taxa de frequência bruta por UFs



Fonte: elaboração do autor.

Sintetizando os resultados observados no Gráfico 1, agrupando as UFs que se caracterizam por similitude no que tange a taxa de frequência bruta dos jovens entre 18 e 24 anos ainda frequentando o ensino médio, podemos distinguir 4 grupos de estados. Um primeiro grupo no quadro direito-superior escolarizando entre 35 e 40% dos jovens de 18-24 anos (Roraima, Distrito Federal, Amapá em progresso em 2011, o estado Amazonas sem mudanças entre 2009 e 2011 e o Piauí com uma taxa inferior em 2011), seguido por outro grupo localizado no quadro abaixo e à direita, composto pelos estados de Tocantins, Alagoas, Sergipe, Paraíba, Rio de Janeiro, Mato Grosso, que se caracteriza por uma diminuição dessa taxa entre 2009 e 2011. Em uma posição mediana encontra-se, de um lado, um grupo formado pelos estados de Bahia, Paraná (os dois se caracterizam por uma forte presença dos jovens ao nível do ensino médio e fundamental, 76% e 73% respectivamente), Pernambuco e Rio Grande do Norte (64% e 60%); do outro lado, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, cujo contingente de jovens ainda matriculados no ensino médio e fundamental é inferior à média do Brasil (49%). O último grupo de estados que se caracterizam por uma escolarização dos jovens abaixo da média do Brasil.

Para completar esse panorama numa perspectiva comparada podemos observar a situação dos jovens no Brasil em relação aos níveis de educação. Dados da OCDE (citados nos aspectos demográficos PNAD 2011, IBGE) sobre uma faixa etária mais larga (15-29 anos) mostram a complexa realidade desse grupo etário em diferentes contextos sociais no Brasil: em 2010, 22% dos jovens estavam estudando, 13,1% estudando e trabalhando (esses números concordam com a tendências dos resultados observados acima, gráficos 1 e 2).

Tabela 1 – A situação escolar dos jovens brasileiros (15 a 20 anos) em comparação a outros países em 2012

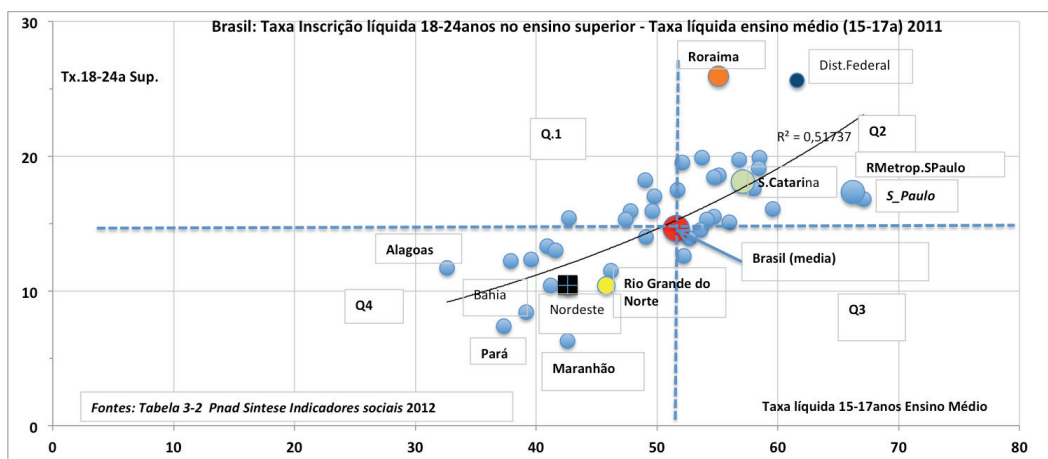
| Pays               | Idade final<br>Medio | 15 ans            |        |        | 16 ans |        |        | 17 ans |        |        | 18 ans |        |        | 19 ans |        |        | 20 ans |        |        |
|--------------------|----------------------|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                    |                      | Isced3            | Isced3 | Isced5 | Isced3 | Isced4 | Isced5 | Isced3 | Isced4 | Isced5 | Isced3 | Isced4 | Isced5 | Isced3 | Isced4 | Isced5 | Isced3 | Isced4 | Isced5 |
| Canada             | 17-18                | 95,5              | 93,4   | 0,1    | 78,4   |        | 2,7    | 27,7   |        | 28,8   | 10,6   |        | 38,7   | 6,0    |        | 39,8   |        |        | 39,8   |
| Chili              | 18                   | 91,6              | 88,3   | 0,0    | 84,4   | a      | 0,2    | 31,4   | a      | 24,0   | 10,5   | a      | 39,5   | 2,8    | a      | 42,5   |        |        | 42,5   |
| Rép. tchèque       | 18-19                | 99,3              | 99,7   | 0,0    | 95,6   |        | 0,2    | 84,0   | 3,7    | 1,0    | 40,1   | 6,6    | 23,7   | 7,5    | 4,2    | 40,7   |        |        | 40,7   |
| France             | 17-20                | 97,0              | 93,7   | 0,0    | 86,9   | 0,1    | 2,3    | 46,2   | 0,8    | 29,9   | 22,1   | 0,7    | 40,5   | 8,7    | 0,6    | 41,8   |        |        | 41,8   |
| Italie             | 19                   | 100,0             | 96,7   | a      | 86,9   | a      | a      | 74,1   | a      | 2,5    | 21,3   | 0,3    | 33,3   | 6,2    | 0,5    | 36,2   |        |        | 36,2   |
| Japon              | 18                   | 97,3              | 96,8   | a      | 94,1   | a      |        | 3,0    |        |        | 1,0    |        |        |        |        |        |        |        |        |
| Corée              | 17                   | 97,2              | 94,8   | 0,0    | 91,5   | a      | 1,2    | 4,5    | a      | 65,3   | 0,3    | a      | 73,5   | 0,1    | a      | 71,9   |        |        | 71,9   |
| Mexique            | 18                   | 69,0              | 62,5   | a      | 49,3   | a      | 2,5    | 18,4   | a      | 16,0   | 27,1   | a      | 22,0   | 2,8    | a      | 21,9   |        |        | 21,9   |
| Portugal           | 17                   | 100,0             | 99,0   | 0,0    | 90,1   | 0,0    | 0,5    | 49,2   | 0,4    | 26,6   | 28,8   | 0,8    | 33,5   | 16,1   | 0,8    | 36,1   |        |        | 36,1   |
| Espagne            | 18                   | 98,6              | 96,1   | 0,0    | 87,9   | a      | 0,1    | 44,2   | a      | 30,9   | 25,4   | a      | 38,6   | 15,4   | a      | 40,3   |        |        | 40,3   |
| Turquie            | 17                   | 71,1              | 67,1   | a      | 57,4   | a      | 1,2    | 24,3   | a      | 13,0   |        | a      | 32,0   |        | a      | 38,8   |        |        | 38,8   |
| Royaue-Ui          | 16                   | 100,0             | 94,4   | 0,8    | 82,4   | 0,0    | 2,0    | 30,8   | 0,0    | 26,7   | 12,5   | 0,5    | 35,9   | 7,2    | 0,5    | 36,5   |        |        | 36,5   |
| États-Uis          | 18                   | 100,0             | 94,9   | 0,6    | 81,5   |        | 3,1    | 26,8   |        | 43,4   | 4,4    |        | 54,6   |        |        | 50,9   |        |        | 50,9   |
| Moy. OCDE          |                      | 96,2              | 93,5   | 0,1    | 86,7   | 0,7    | 1,4    | 54,0   | 2,6    | 16,8   | 26,1   | 3,4    | 31,1   | 12,3   | 2,8    | 36,5   |        |        | 36,5   |
| Moy.UE21           |                      | 98,1              | 96,2   | 0,1    | 90,3   | 0,9    | 1,2    | 65,4   | 3,2    | 14,1   | 29,1   | 4,3    | 30,7   | 13,2   | 3,5    | 36,8   |        |        | 36,8   |
| Argentine          |                      | 87,7              | 81,8   |        | 73,4   | a      | 1,9    | 35,0   | a      | 16,8   | 16,6   | a      | 28,4   | 7,7    | a      | 33,0   |        |        | 33,0   |
| Brésil             | 18                   | 89,4              | 90,4   | 0,0    | 83,9   | a      | 0,7    | 53,2   | a      | 7,2    | 31,1   | a      | 13,2   | 18,4   | a      | 15,4   |        |        | 15,4   |
| Chine              |                      | 56,5              | 41,0   |        | 37,3   |        |        | 22,7   |        |        | 6,4    |        |        |        |        | 1,0    |        |        | 1,0    |
| Indonésie          | 18                   | 82,0              | 61,1   |        | 64,7   | a      |        | 38,7   | a      | 5,9    | 25,0   | a      | 23,6   | 10,6   | a      | 20,1   |        |        | 20,1   |
| Moyee G20          |                      | 90,2              | 84,7   | 0,0    | 74,8   |        |        | 35,0   |        |        | 17,0   |        |        | 9,1    |        |        |        |        | 9,1    |
| a = non-disponible |                      | Sources OCDE 2012 |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |

Fonte: OCDE UNESCO - Classificação Internacional ISCED 2011 para os níveis de ensino, ISCED3= terminal secundário; Cite 4 ISCED4 corresponde ao pós-secundário não universitário, CITE 5 (ISCED5) universitário, educação superior (graduação).

Um resumo da situação dos jovens na faixa etária (15 a 20 anos) que estão nesta fase de transição entre o ensino secundário e superior pode ser feita a partir da tabela 1. Uma correspondência entre idade e nível de escolaridade baseada nos critérios da UNESCO (CITE 2011) estabelece essa comparação entre países. Os resultados nos permitem comparar o Brasil e outros países. O Brasil se destaca por suas matrículas (taxas líquidas específicas por idade 15 a 20 anos) particularmente baixas no ensino superior (18 a 20 anos). A maioria dos jovens nessas faixas etária ainda está matriculada no ensino médio, ou até mesmo no ensino fundamental (PNAD, 2011). Aos 19 anos, 31,1% estão matriculados ainda no

ensino médio, só 13,2% estão no ensino superior. Para continuar essa análise comparada do acesso aos diferentes níveis de educação é necessário considerar as diferenças entre os grupos sociais e observar a situação e a evolução no tempo.

Gráfico 2 Tb3-2 (PNAD 2012) – Taxa de frequência líquida da faixa etária 18-24 anos na educação superior e na faixa etária 15-17 anos no ensino médio



As desigualdades territoriais na educação que escolhi para apresentar a partir da situação dos jovens da faixa etária de 18-24 anos correspondem a outras séries de desigualdades sociais e econômicas, por exemplo, em relação com a cor, etnia, gênero e rendimento mensal familiar. Outra desigualdade associada à divisão entre a rede pública e a rede particular dos estabelecimentos escolares ou universitários contribui também para completar esse retrato global do sistema educacional brasileiro. Os resultados dos indicadores sociais da PNAD 2012 oferecem uma série de dados pertinentes para caracterizar e diferenciar melhor essas desigualdades sociais no sistema de educação brasileiro e para análises mais detalhadas e afinadas o INEP disponibiliza uma série de mi-

crodados do censo escolar. Para o pesquisador, essas possibilidades de análise contribuem para uma melhor compreensão e caracterização das diversas situações educativas no território brasileiro, por exemplo, em relação aos desdobramentos das interrogações sobre a democratização da educação, que podem ser visualizadas em termos de democratização quantitativa, qualitativa, segregativa ou hierarquizada. Queremos dizer aqui que os sociólogos da educação que levantam a questão da democratização têm evoluído muito em suas reflexões, e que as ferramentas também estão profundamente renovadas e os conceitos “remodelados”. No caso do Brasil, a democratização quantitativa<sup>4</sup>, por exemplo, não é realizada ainda na educação básica como um todo: se a taxa líquida de frequência no ensino fundamental indica uma escolarização quase universal para uma faixa etária 6 a 14 anos, o mesmo não é válido para o ensino médio (faixa etária 15 a 17 anos – Gráfico 2), que tem somente a metade desses jovens matriculada em 2011, e vimos em cima que a disparidade regional é importante (Gráfico 2). Para que haja a democratização qualitativa é necessário que os jovens das camadas desfavorecidas obtenham mais vantagens do sistema escolar que os outros estratos sociais, de tal modo que possam concluir seu processo de escolarização tão bem-sucedidos como os demais. A segunda parte do artigo e que é focada no exemplo da UFRN com mais detalhes e variáveis individuais ilustrará essa questão da democratização qualitativa, segregativa e hierarquizada.

O debate ideológico sobre a privatização da educação ocupa um espaço importante na questão das desigualdades sociais, uma vez que “[...] a privatização modifica completamente a visão que a sociedade tem da escolarização. Ela altera a maneira como ela é assegurada organizada e gerida. Os programas escolares são de

acordo com a avaliação e julgamento do desempenho dos alunos professores e estabelecimentos escolares.” (AKKARI, 2011).

No Brasil, o setor privado do ensino primário e médio agrupa cada um respectivamente 13,8% e 13,2% dos alunos (PNAD 2012, Tabela 3-15), ou seja, menos que na França (15,1% e 25%), Espanha (33,4 e 28,2) ou no Chile (51,1 e 52,2). Mas, na educação superior, a percentagem de estudantes matriculados em IES particulares chega a 75% (PNAD, 2012); ou seja, só 25% da educação superior é *pública* no Brasil. A variação territorial desses indicadores pelo ensino superior é menos elevado que para o ensino médio, indicando que essa privatização do ensino superior aparece mais generalizada quantitativamente que nos outros níveis e justifica nossa interrogação sobre o caráter público da educação superior.

A forte presença da rede privada na oferta de formação superior chama a atenção de forma específica para a situação de dualidade educacional e a (in)justiça social, quando observamos a questão do acesso à educação superior, diferenciando os percursos escolares anteriores. Resultados de regressões logísticas<sup>5</sup> dos candidatos ao vestibular da UFRN salientam a importância dos percursos escolares anteriores à educação superior: a probabilidade de um candidato oriundo do ensino particular (fundamental e médio) é 2,2 vezes mais chances de ser aprovado no vestibular em 2000 que um candidato com um percurso completo na rede pública, as probabilidades eram 2,6 vezes em 2006 e 1,9 vezes em 2011. Os modelos com mais variáveis (categorias socioeconômicas e culturais, ano de conclusão do ensino médio, os Cursosinhos...) ou com percursos combinados confirmam essas relações significativas com o êxito no ingresso a UFRN. O panorama à escala das UFS e regiões da distribuição comparando a presença do ensino particular relacionada aos 3 níveis do sistema educativo

revela uma situação bem diferenciada. Uma região se destaca da tendência geral; é a região metropolitana de Belém que escolariza no fundamental 23% dos alunos, ou seja, ao mesmo nível que as regiões metropolitanas do Rio de Janeiro (25%), Fortaleza (25%) ou o Distrito Federal (25%), mas menos de 10% dos alunos estão matriculados no ensino médio. Capitais e regiões metropolitanas dos estados se caracterizam por porcentagens superiores à média (75%), com destaque para São Paulo (87% do ensino superior não é público), posto que algumas unidades territoriais (UFs) aparecem desde o ensino fundamental com números duas vezes superiores a media (Regiões Metropolitanas de Salvador, Recife, Fortaleza). Essas desigualdades educacionais são as mais visíveis em termos socioeconômicos quando a relação entre o rendimento mensal *per capita* da família e a rede de ensino é estabelecida. Assim, uma das tabelas dos resultados da PNAD 2012 (Tabela 1 – Proporção das pessoas de 18-24 anos de idade com 11 anos ou mais de estudos, segundo o estrato de rendimento familiar *per capita* Brasil 2001-2011) possibilita avaliar de outra forma o progresso da redução das desigualdades sociais e a educação.

O modelo da “Razão de Chances” (os Odds Ratios de origem anglo-saxão<sup>6</sup>) apresenta, segundo seus utilizadores (OCDE, Banco Mundial e vários pesquisadores das áreas econômicas e sociais), uma vantagem sobre os demais indicadores na medida em que ela não é afetada pela magnitude das proporções utilizadas. A utilização dos Odds Ratio ocasionou na França uma série de debates acirrados desde os anos 1980 e ainda abertos (CIBOIS, 2012; COMBESSIE 2011; MERCKLÉ, 2011) para as pesquisas que problematizam a questão da redução das desigualdades sociais na educação, principalmente ao nível do acesso à educação superior dos jovens das camadas desfavorecidas. Uma dessas longas discus-

sões sobre a questão da redução das desigualdades está chegando a uma conclusão que finalmente são as interpretações ligadas ao quadro conceitual e teórico, e não ao indicador estatístico, que podem conduzir a conclusões opostas. O sociólogo P. Combessie (2011) fala de uma sucessão de “ortodoxia”, ou seja, cada um com seus próprios métodos diferentes (diferenças de percentagens e OR ou “Razão de Chances”) tem uma visão pessimista ou otimista da redução das desigualdades escolares. Ele identifica escolas de pensamento diferentes, e elas como sempre velam as visões teóricas com métodos diversos e diferentes. Assim, o autor considera o sucesso recente do uso dos Odds Ratio como um sintoma de uma “revolução conservadora” na medição das desigualdades. “Não é o método que guia o pensamento, mas a interpretação dos resultados.” (CIBOIS, 2012).

Os comentários dos resultados da PNAD 2012 sobre as distribuições por “quinto de renda” e anos de estudos – 11 anos de estudos e mais (Tabela 1 e Tabela 3-13) – estão utilizando (pela primeira vez nessa publicação SIS) os raciocínios dos cálculos das probabilidades e do índice de Razão de Chances para comparar as situações no Brasil em 2001 e 2011.

Tabela 2 – Resumo dos dados da tabela 3-13- PNAD 2012

Distribuição por quinto (Q1 e Q5) de renda mensal familiar *per capita* 2001-2011

|                       | 2001  | 2011  | var. 01-11 |
|-----------------------|-------|-------|------------|
| 1 - Quinto 1          | 9     | 26,9  | 201%       |
| 2 - Quinto 5          | 71,1  | 84,4  | 19%        |
| 3 - Q5-Q1             | 62,1  | 57,4  | (-8)       |
| 4 - Q5/Q1             | 7,9   | 3,1   | (-61)      |
| 5 - Probabilidades Q1 | 0,099 | 0,368 |            |
| 6 - Probabilidade Q5  | 2,46  | 5,41  |            |
| 7 - Razão de Chances  | 25    | 14,6  | (-41)      |



Os números da tabela 2 mostram como o indicador “Razão de Chances” diminuiu de 25 para 14,6 – i.e. quase 15 vezes – mais chances para os jovens do Quinto 5 da renda familiar de ter completado o ensino médio em 2011, ou seja, uma queda de 41%. Os outros índices da tabela completam a análise e mostram uma concordância na conclusão que houve uma redução das desigualdades, mas o mais importante é de constatar que ainda em 2011 a seleção ao longo do percurso escolar continua forte para os jovens das camadas mais pobres (Quinto 1). Só um pouco mais de um quarto dos pertencentes às famílias pobres completa o ensino médio, enquanto para os pertencentes do quinto das famílias mais ricas quase 85% completam o ensino médio e conseguem aproveitar melhor o percurso escolar para o acesso à educação superior. Finalmente: “O aumento geral da escolaridade para a faixa etária de 18 a 24 anos não beneficiou a todos igualmente, mas contribuiu para a tendência geral de queda das desigualdades educacionais relativas à conclusão do ensino médio.” (PNAD, 2012, p. 119).

Essa focalização da análise em termos de “Razão de Chances” vale a pena segundo o Relatório da PNAD (2012, p. 118),

[...] pois essa etapa do sistema do ensino brasileiro reflete as deficiências acumuladas desde o início do processo de escolarização. Esse nível de ensino representa não somente o principal desafio de inclusão a ser enfrentado pela educação básica, como também a principal lacuna para a efetivação do direito à educação, considerando sua obrigatoriedade progressiva estabelecida pela Emenda Constitucional no. 59, de 11 de novembro de 2009.

Outro resultado da PNAD/IBGE, tabela 3-16 (PNAD, 2012), nos ajudou a construir as “razões de chances” de estar matriculado em 2011 a cada etapa do percurso escolar segundo a rede pública

ou particular e relativas aos pertencentes das duas distribuições (Quintiles) extremas (Q1 e Q5) dos quintos da renda familiar *per capita*.

Tabela 3 – Razão de Chances dos estudantes da rede pública e particular segundo os quinto de rendimento mensal familiar *per capita*

| Razão de Chances     | Fund_pub    | Fund_part    | Med_Pub     | Med_Part     | Sup_Pub     | Sup_Part     |
|----------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| <b>RC (OR) Q5_Q1</b> | <b>0,08</b> | <b>10,85</b> | <b>0,33</b> | <b>28,78</b> | <b>9,09</b> | <b>25,76</b> |
| <b>RC (OR) Q1_Q5</b> | 8,06        | 0,09         | 2,38        | 0,03         | 0,10        | 0,04         |

Legenda: RC= Razão de Chances ou OR Odds Ratio, Q5 = Quinto 5 da renda familiar; Q1 = Quinto da renda familiar

Fonte: elaborada a partir dos dados da tabela 3-16, do PNAD (2012)

A Razão de Chances a mais forte (28,8) é observada na etapa do ensino médio na rede particular, ou seja, os jovens das famílias mais ricas (Q5) tem quase 29 vezes mais chances de estar escolarizado no ensino médio particular que os jovens das camadas mais pobres. Ao nível do ensino superior, os índices de Razão de Chances continuam muito favoráveis aos jovens das camadas sociais mais ricas. É nessa dimensão longitudinal do percurso escolar que se constroem carreiras escolares desiguais.

Até aqui, a análise secundária dos dados utilizou números globais, macrossociológicos, estabeleceu um perfil médio que não existe na realidade, estabeleceu uma aproximação dessa realidade construída à escala do Brasil inteiro, o que significa, como vimos mais em cima, com as disparidades regionais das taxas de frequência brutas e líquidas nos três níveis do sistema escolar, que as variações desses resultados devem mostrar cada vez mais desigualdades nos percursos dos jovens segundo o nível de renda familiar. Essa dimensão quantitativa das desigualdades sociais na

educação pode ser completada qualitativamente com os resultados das provas do IDEB (INEP), que vão confirmar uma melhor eficácia na rede particular. A pesquisa de Janette Palazzo e Candido Alberto Gomes (2012, p. 890) mostrou que:

A proporção de estudantes de Direito que haviam concluído o ensino médio em escolas particulares era superior ao dobro dos estudantes de Licenciaturas. Não se considera a qualidade de uma em detrimento da outra, mas as avaliações da educação básica no país reiteram que a média de desempenho discente é mais alta nas instituições particulares, enquanto o grupo familiar do aluno oriundo de escola particular tende a possuir renda superior à do aluno da escola pública.

A seguir, com o exemplo do acesso à UFRN, apresentaremos os resultados de uma análise dos ingressos segundo as “categorias socioeconômicas e culturais”, a partir de uma variável composta (nível de educação dos pais, ocupação do pai e/ou mãe, renda mensal, SM). O exemplo ilustra bem as “distancias” em relação aos indicadores quantitativos apresentados na primeira parte, a fim de caracterizar melhor o processo da democratização qualitativa em curso nesses últimos anos na educação superior brasileira. Os resultados foram obtidos a partir de dados individuais, e os perfis analisados com modelos matemáticos e estatísticos que permitiram afinar a construção das categorias e chegar a uma melhor aproximação das variedades de “figuras estudantis” (tipologia no sentido dos *tipos-ideais* de Max Weber), a fim de poder melhor compreender a redução das desigualdades sociais na UFRN durante o período 2000-2011.

## As desigualdades sociais no acesso à educação superior: o exemplo da UFRN

As IES (Instituições de Ensino Superior) mais concorridas são as universidades públicas e principalmente as federais (UFRN e o IFRN). Os ingressos na educação superior no estado do Rio Grande do Norte seguem a tendência geral do modelo brasileiro exposto na primeira parte desse texto: a maioria dos jovens que ingressou no ensino público representa 43% do total dos ingressos dos cursos presenciais de 2011 (57% em 2001; 41% em 2009). No período 2001-2011, os ingressos na rede privada do superior multiplicaram-se mais de três vezes (3,1), eles representam 57% do total dos ingressos (a média no Brasil é de 76%), invertendo a situação de 2001 (43%); enquanto nas IES públicas os matriculados se multiplicaram por 1,8 (tabela 2-2).

Tabela 2-2 – Os ingressos nas IES do Rio Grande do Norte

| Rio Grande do Norte | %    | 2001         | %    | 2009         | %    | 2011         |
|---------------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|
| Total IES           | 100% | <b>13158</b> | 100% | <b>27350</b> | 100% | <b>31204</b> |
| <b>Pública</b>      | 57%  | <b>7490</b>  | 41%  | <b>11089</b> | 43%  | <b>13386</b> |
| Federal             | 43%  | <b>5603</b>  | 32%  | <b>8704</b>  | 34%  | <b>10659</b> |
| Estadual            | 14%  | <b>1887</b>  | 9%   | <b>2385</b>  | 9%   | <b>2727</b>  |
| <b>Privada</b>      | 43%  | <b>5668</b>  | 59%  | <b>16261</b> | 57%  | <b>17818</b> |

Fontes: INEP Sinopse do Ensino Superior e Microdados do Censo do Ensino Superior.

Nesse período de crescimento “desigual” dos ingressos entre a rede pública e privada, a taxa de frequência líquida na educação superior do estado do Rio Grande do Norte (faixa etária de referência 18-24 anos, tabela 2-3) cresceu pouco; ela é inferior à

média do Brasil (15%). Mas a taxa de frequência bruta cresceu de uma forma significativa entre 2007 e 2011 nas IES da rede privada (+6% no caso das mulheres, muito menos pelos homens, 8% em 2007 e 9% em 2011). Nas IES públicas a situação é inversa, a taxa bruta relativa aos homens cresceu de 4 pontos no mesmo período, enquanto a das mulheres diminuiu de 1%.

Tabela 2-3 – Taxas de frequência bruta e líquida na IES pública e particular e por gênero no estado do Rio Grande do Norte

| Tx. Frequência Bruta (18-24 anos) IES RN |      |      | Tx. Frequência Líquida (18-24 anos) IES RN |      |      |      |
|--|------|------|--|------|------|------|
|  | 2007 | 2011 | 2007                                       | 2008 | 2009 | 2011 |
| Total Pub+Part.                          | 19%  | 25%  | 10%  | 10%  | 10%  | 12%  |
| H Pub+Part.                              | 16%  | 20%  | 8%   | 8%   | 10%  | 11%  |
| M Pub+Part.                              | 23%  | 29%  | 12%  | 12%  | 10%  | 13%  |
| Pub Tot                                  | 8%   | 9,8% | 4%   | 5%   | 5%   | 6%   |
| Pub H                                    | 8%   | 12%  | 4%   | 4%   | 5%   | 7%   |
| Pub M                                    | 9%   | 8%   | 4%   | 5%   | 4%   | 4%   |
| Part T                                   | 11%  | 15%  | 6%   | 5%   | 5%   | 6%   |
| Part H                                   | 8%   | 9%   | 4%   | 4%   | 4%   | 3%   |
| Part M                                   | 14%  | 20%  | 8%   | 7%   | 6%   | 8%   |

Legenda: Pub = rede pública; Part = rede particular (privada); IES = Instituições de Educação Superior; Tot = Total; H = Homem; M = Mulher.

Fontes: Cálculos elaborados a partir dos dados construídos com o sistema SIDRA (IBGE), disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/>> (banco de dados agregados SIDRA).

Tendo, primeiramente, uma “divergência” das evoluções das taxas por sexo e por rede, e em segundo lugar uma diferença do simples para mais do que o dobro entre os valores das taxas de frequência brutas e líquidas, podemos encontrar as seguintes explicações:

- as percentagens das mulheres aprovadas no Vestibular da UFRN são sempre inferiores no período 2000-2011, e as diferenças vão aumentando qualquer que seja o percurso escolar anterior (público, privado ou combinado); em 2011 uma diferença de mais

de 7 pontos é calculada a favor dos homens, mas em números absolutos as mulheres são muito mais presentes (1,3 em 2011). Pode ser que por essa razão que elas são mais numerosas entre os matriculados da rede privada (tabela 2-3).

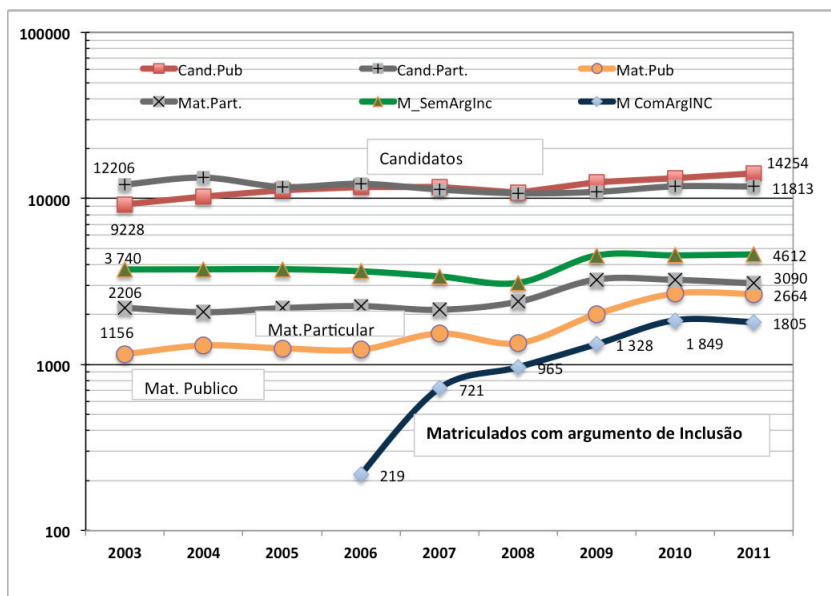
- a diferença entre Taxa Bruta e Rede de IES mostra que quase a metade dos matriculados nas IES do Rio Grande do Norte pertence ao grupo de idades superior ao dos 18-24 anos. Trata-se de uma consequência relacionada tanto às distorções “idade-série”, observadas durante o percurso do ensino básico, como à forte seleção nas universidades públicas, muito procuradas pelos candidatos das camadas desfavorecidas que conseguiram concluir o ensino médio. São situações que conseguimos verificar ao longo do período 2000-2011 com os dados dos candidatos ao Vestibular da UFRN<sup>7</sup>. No caso do nosso exemplo, esses resultados mostram que nem sempre o caminho é reto (correspondência perfeita entre séries e idades nos percursos escolares), pois os “percalços” nas trajetórias estudantis, além de revelar outra dimensão das desigualdades na área da educação, como as desigualdades de gênero e de rede (pública, particular ou combinado), os percursos diferenciados nos desafiam, chamam nossa atenção sobre interpretações “normativas” dos resultados de indicadores que não integram dimensões mais qualitativas por uma leitura mais positiva das situações dos alunos das camadas desfavorecidas.

O processo seletivo para ingresso na UFRN é ainda o Vestibular, um modelo que evolui de acordo com as políticas de expansão e de inclusão implementadas a partir de 2006, por meio de programas federais e nacionais (política afirmativas das cotas,

Reuni e PROUNI) e as políticas afirmativas mais locais, no caso da UFRN, a “isenção” da taxa de matrícula e especialmente o “argumento de inclusão” criado em 2006<sup>8</sup> (RELATÓRIO UFRN, 2004). O vestibular é um “concurso” que contribui, segundo a análise sócio-histórica dos significados do vestibular de Anahi Veleida da Silva (2011, p. 13), para a reprodução daquelas profundas desigualdades sociais que constituem um traço distintivo da sociedade brasileira. Um dos objetivos da política de abertura da UFRN era chegar a equilibrar melhor as oportunidades dos candidatos aprovados entre as redes de origem (Pública e Particular). O argumento de inclusão é uma forma de “bonificação” acrescida à nota final dos candidatos que frequentaram a escola pública desde a 6<sup>a</sup> série do ensino fundamental, sendo um dos “instrumentos” dos três pilares da política de inclusão da UFRN: “Acesso, Inclusão e Desempenho”. A permanência dos alunos é apoiada com bolsas de iniciação científica, acesso ao restaurante universitário, à biblioteca<sup>9</sup> (RAMALHO, 2013).

Um primeiro resultado bem visível em relação à nova política de inclusão da UFRN é observado no gráfico 2-1: a partir dos anos 2007-2008 os números de candidatos entre as escolas públicas e particulares se equilibraram e em 2011 os candidatos oriundos das escolas públicas ultrapassaram os das escolas particulares (Razão de Chances =1,2).

Gráfico 2-1 – Evolução (2003-2011) dos Candidatos ao Vestibular, Matriculados na UFRN segundo o percurso escolar anterior (ensino médio público, particular) e o argumento de Inclusão



A escala logarítmica permite uma leitura comparada do ritmo do crescimento das populações estudantis aprovadas no vestibular com ou sem o argumento de inclusão na UFRN.

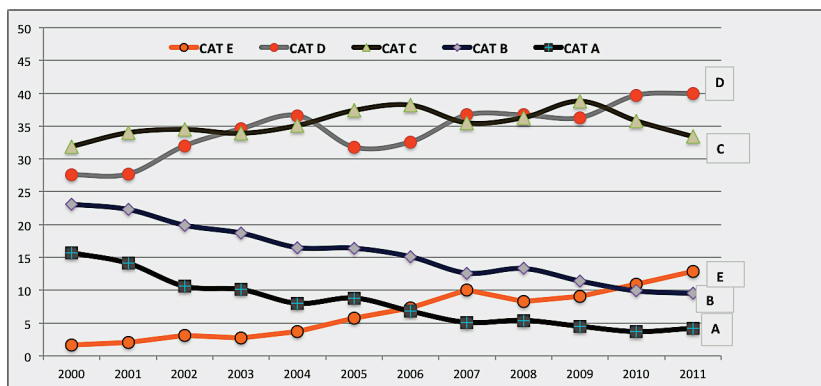
Fonte: dados individuais OVEU Comperve UFRN.

Os números dos matriculados que ingressaram a UFRN “com o argumento de inclusão” cresceu a um ritmo importante, multiplicando 7 vezes em relação a 2006 (gráfico 2-1). E a demanda pelo benefício do “argumento de inclusão” representa quase um terço dos candidatos no Vestibular de 2011. Mas o êxito dos candidatos oriundos do ensino público continua em número e percentagem inferiores aos das escolas particulares. As taxas dos aprovados continuam a favor dos candidatos da rede particular. O aumento significativo (taxa geral superior a 22% nesses três últimos anos 2009



a 2011, 17% menos no período anterior) pode ser atribuído, em parte, às decisões das políticas de acesso e inclusão. Comparando as “Razões de Chances” dos resultados entre os aprovados da rede particular e pública em termos de probabilidades de êxito, podemos dizer que: não houve grandes mudanças, o candidato oriundo do ensino particular continua a ter (no período 2003-2011) 1,7 vezes mais chances de ser aprovado que o candidato da escola pública. Diferenciando esses indicadores de êxito segundo outras características dos estudantes (aprovados do processo seletivo – Vestibular da UFRN) como gênero, ano de conclusão do ensino médio etc. podemos observar muitas variações significativas. Para evidenciar mais essas variações em relação às desigualdades sociais, no quadro limitado desse artigo, escolhemos uma variável “composta” que seja representativa das diversidades de origens socioeconômicas e culturais dos pais e mães dos ingressantes da UFRN<sup>10</sup>. A variável *Socioeconômica e Cultural* do estudante universitário é composta pelas respostas dos estudantes ao questionário do processo seletivo (Ocupações do pai e da mãe; Nível de educação do pai e da mãe; Renda familiar por mês em “salário mínimo”<sup>11</sup>).

Gráfico 2-2 – Evolução histórica dos ingressantes, segundo as categorias socioeconômicas e culturais



A evolução e a transformação da “estrutura socioeconômica e cultural” da população estudantil ingressante na UFRN, a partir do ano 2007, mostra (gráfico 2-2) um crescimento bastante significativo dos estudantes pertencentes às categorias mais baixas (E e D); e paralelamente uma diminuição em porcentagem e número absoluto dos estudantes das categorias mais altas (A e B). Mas as taxas de êxito no Vestibular entre as categorias socioeconômicas e culturais continuam desiguais (Tabela 2-4). Houve uma progressão nas taxas de aprovação para as categorias “D” e “E” que reuni os estudantes das camadas desfavorecidas, comparado ao ano 2000, a taxa da Categoria E foi multiplicada por três e da Categoria D quase duas vezes. Mas qualquer seja o indicador, taxa ou probabilidade de ser aprovado em relação ao risco de não ser aprovado, a comparação entre as categorias continua com vantagens muito significativas para as categorias mais altas (A, B e C). As Razões de Chances<sup>12</sup>, calculadas em relação à categoria C (categoria mediana), evidenciam bem essa situação de desigualdade no acesso à UFRN; os jovens das categorias A e B têm, em 2011, 1,5 vezes mais chances de aprovação que os da categoria de referência C; a categoria E, só 1/2 chance, e a categoria D, um pouco mais de 3/4 de chances. Não houve uma progressão significativa para validar o critério de uma democratização qualitativa, que por ser válido deveria indicar que houve um êxito para as categorias “E” e “D”, por exemplo, ultrapassando a progressão das outras, de tal forma que as diferenças sejam invertidas (nas relações Candidatos /Aprovados). Mas podemos dizer que houve uma democratização quantitativa no sentido que certas camadas sociais da população chegaram em 2011 a ter acesso a um nível de estudos que estava menos acessível em 2000. Essa democratização pode ser interpretada como uma “translação” da democratização da educação com o alongamento dos estudos,

correspondendo a abertura da educação superior para os jovens das camadas sociais mais baixas da população brasileira<sup>13</sup>.

Tabela 2-4 – Probabilidade de ser aprovado no Vestibular da UFRN e Razão de Chances (Odds Ratio) segundo as categorias socioeconômicas e culturais dos estudantes em 2000, 2006, 2008 e 2011. Categoria de referência = Categoria C (categoria Mediana)

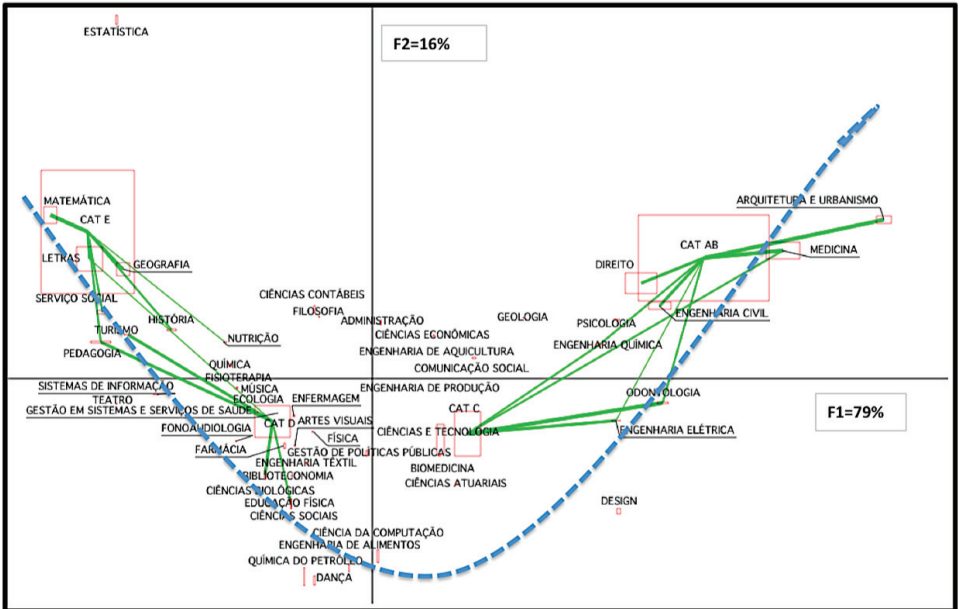
| Probabilidade "Aprovado" (Taxa de aprovação p/(1-p)) |        |        |        |        | "Razão de Chances" (OR) |        |        |        |        |
|--|--------|--------|--------|--------|-------------------------|--------|--------|--------|--------|
|  | TA2000 | TA2006 | TA2008 | TA2011 |                         | TA2000 | TA2006 | TA2008 | TA2011 |
| CAT A  | 0,26   | 0,27   | 0,40   | 0,49   | CAT A                   | 1,23   | 1,03   | 1,50   | 1,49   |
| CAT B  | 0,29   | 0,14   | 0,35   | 0,49   | CAT B                   | 1,36   | 0,52   | 1,32   | 1,50   |
| CAT C  | 0,21   | 0,26   | 0,27   | 0,33   | CAT C                   | 1,00   | 1,00   | 1,00   | 1,00   |
| CAT D  | 0,14   | 0,22   | 0,18   | 0,27   | CAT D                   | 0,63   | 0,83   | 0,66   | 0,81   |
| CAT E  | 0,05   | 0,08   | 0,10   | 0,16   | CAT E                   | 0,24   | 0,31   | 0,37   | 0,50   |
| Total  | 0,19   | 0,17   | 0,21   | 0,28   | Total                   | 0,89   | 0,64   | 0,78   | 0,85   |

Fonte: cálculos elaborados pelo autor a partir dos dados primários individuais do OVEU.

Outras dimensões das desigualdades sociais no campo da educação superior merecem ser salientadas quanto à escolha dos cursos ou áreas de estudo (Centro/Campo Disciplinar) e das estratégias de preferências elaboradas pelos jovens segundo as categorias socioeconômicas e culturais.<sup>14</sup> A escolha de uma Análise Fatorial de Correspondência é apropriada nesse caso porque os resultados evidenciam uma relação de “correspondência hierarquizada” entre as categorias socioeconômicas e culturais e os cursos; correspondência quase perfeita para certos cursos<sup>15</sup>. Ou seja, ao longo do primeiro eixo horizontal (79% da informação ou da variância) a configuração das variáveis define uma primeira dimensão: da esquerda para direita os Cursos de Pedagogia, Letras, Geografia (são as contribuições superiores à média das contribuições) associados às categorias socioeconômicas e culturais D, em oposição com as categorias AB associadas aos cursos mais prestigiosos e procurados (o índice de

seletividade é o mais alto), como Arquitetura e Urbanismo, Medicina, Odontologia, Direito e Engenharia Civil, um grupo de cursos prestigiosos muito procurados no mercado do trabalho.

Gráfico 2-3 – Análise de Correspondência Categorias socioeconômicas e culturais e Cursos



Ao longo do eixo vertical (16% da informação), uma segunda dimensão da configuração das desigualdades hierarquizadas é o eixo da categoria socioeconômica mediana C (com certas características que fazem pensar a classe média), e os cursos de Ciências Sociais, Ciências da Computação, Dança e a categoria E em posição oposta e o curso de matemática. As duas categorias socioeconômicas estão também em “atração” com os mesmos cursos, os menos seletivos. A “hierarquização” dos cursos, dos menos seletivos aos mais seletivos (candidatos/vagas) em relação às categorias socioeconômicas e cul-

turais é materializada pela parábola ajustada e desenhada em pontinhos (o chamado “efeito Guttman”). A dimensão “hierarquizada” que estrutura essas relações<sup>16</sup> contribui para definir o que interpretamos como forma de *democratização quantitativa hierarquizada* do acesso à educação superior, uma forma de hierarquização simbólica relacionando as categorias socioeconômicas e culturais aos cursos correspondentes. Uma pesquisa sobre a divisão interna do campo universitário (da USP) a partir da análise dos perfis dos estudantes “[...] permitiu observar que existe uma classificação velada dos cursos investigados. Mais do que isso, demonstra que existe uma correspondência entre as diferenças de recursos dos alunos e a procura por determinados cursos e carreiras.” (SETTON, 1999, p. 452).

Uma avaliação da política de inclusão da UFRN, acerca dos três pilares “Acesso, Inclusão e Desempenho” pode ser feita sobre uma seleção de cursos representativos no que tange às desigualdades sociais (através das categorias socioeconômicas e culturais e outras variáveis). A partir de um tratamento dos perfis dos estudantes, escolhemos os seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia (todos os cursos), Pedagogia e Ciências (Estatística, Matemática, Física e Química), com os matriculados do período 2006-2010, para explorar o desempenho do estudante em relação à “Permanência” e ao “Cancelamento” na UFRN, indicadores privilegiados para avaliar as políticas de “inclusão”. Os três primeiros cursos estão entre os mais seletivos e os dois outros entre os menos seletivos. Com as informações ainda incompletas (para o ano 2010) sobre o desempenho dos ingressantes em relação à permanência<sup>17</sup> na UFRN e ao cancelamento dos estudos, comparamos os resultados entre os dois períodos. Houve uma melhoria significativa dos indicadores globais:

- O índice de permanência durante o período 2000-2005, antes da nova política de inclusão, era de 72%, ou seja, taxa de can-

celamento (abandono e cancelamento diversos) de 27,6%. Para o período 2006-2009, a permanência aumentou para 86,7%, ou seja, abaixando para 13,6% o índice de cancelamento dos estudos. A diminuição da taxa de cancelamento é observada para todas as categorias (tabela 2-5) e não há diferenças muito significativas. Só no caso das categorias B e A que observamos números ligeiramente superiores a outras categorias.

- Esse resultado significa também que as categorias socioeconômicas e culturais não aparecem como sendo um fator determinante para explicar a permanência ou o cancelamento dos estudos na UFRN. Em relação aos cursos, no período anterior a 2006, a taxa de cancelamento mais elevada é nos cursos de Ciências (48%); após 2006, a taxa de cancelamento em Ciências continua a mais elevada (28%), nos cursos de Engenharia ela é de 12,5%, na Pedagogia 7,1%, para o curso do Direito 9,2% e Medicina 2,2%.

Tabela 2-5 – Indicadores de Cancelamentos (Abandonos) entre as categorias socioeconômicas e culturais dos ingressantes na UFRN, e entre os períodos 2000-2005, 2006-2010

|                     | <b>&lt;2006</b> | <b>2006-2009</b> | <b>evolução</b> |
|---------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| <b>CAT E</b>        | <b>19,4</b>     | <b>13,9</b>      | <b>-5,5</b>     |
| <b>CAT D</b>        | <b>25,8</b>     | <b>13,4</b>      | <b>-12,4</b>    |
| <b>CAT C</b>        | <b>28,3</b>     | <b>13</b>        | <b>-15,3</b>    |
| <b>CAT B</b>        | <b>30</b>       | <b>14,6</b>      | <b>-15,4</b>    |
| <b>CAT A</b>        | <b>28,9</b>     | <b>15,1</b>      | <b>-13,8</b>    |
| <b>Total</b>        | <b>27,6</b>     | <b>13,6</b>      | <b>-14</b>      |
| <b>Ingressantes</b> | <b>21806</b>    | 17865            |                 |

Fontes: dados OVEU/ SIGAA-UFRN.

Os resultados relativos aos estudantes das categorias E, D devem surpreender, mas pensando que eles foram submetidos a

várias seleções. É o caso de estudantes confrontados a “dupla seleção” ao longo do percurso anterior e no concurso do acesso a universidade, a resiliência (perseverência frente à adversidade)<sup>18</sup> e uma relação com o saber positivo, ou seja, uma mobilização forte para estudar e ter êxito para continuar a estudar. Buscando outras explicações, utilizei vários modelos de “regressão logística”<sup>19</sup> para verificar os resultados quanto à permanência e ao cancelamento em relação aos cursos. Os modelos que integram a dimensão da avaliação do Ira (Índice de Rendimento Acadêmico do primeiro semestre), informação sobre o desempenho acadêmico medido pelas notas nas disciplinas cursadas durante o primeiro semestre do ano de ingresso<sup>20</sup>, deram resultados muito significativos (\*\*\*)= nível de confiança 99%,  $p < 0,01p$ ), as variáveis utilizadas são os CENTROS (compostos de Cursos), a Nota do Ira (Índice de rendimento Acadêmico), e as categorias socioeconômicas e culturais em três modalidades AB, C, DE<sup>21</sup>. O resumo dos resultados é apresentado na tabela a seguir (tabela 2-6).

Os resultados a partir da leitura dos índices de Razão de Chances confirmam o papel da relação com os estudos (Centro Cursos e o Ira que avalia o desempenho individual) que aparece como mais importante que as categorias socioeconômicas e culturais, quando buscamos explicar os cancelamentos dos estudos ou, ao contrário, a permanência na UFRN. Resumindo esses resultados: comparado a referência (o estudante do CSSA Ciências Sociais Aplicadas, da categoria socioeconômica “C e D”, com o IRA mais baixo Ira1 =1), o estudante do Centro de Ciências Biológicas (CB) vai ter 61% mais chances (1,6 vezes) de cancelar os estudos, o estudante do CCHLA (Ciências Humanas, Letras e Artes) 37% (1,37) vezes; e o estudante do CCET (Ciências Exatas e da Terra) 1,3 vezes (30%). Em relação à categoria socioeconômica, o aluno das camadas favorecidas (AB)

tem 1,3 vezes (30%) mais chances de cancelar seus estudos que o estudante das camadas desfavorecidas. As razões de chances do Ira (2, 3, 4) são extremamente significativas quanto a importância do desempenho do estudante em relação a sua permanência ou cancelamento na UFRN no período 2006-2009, respectivamente o valor crescente da Razão de Chances do Ira 2, 3 e 4 (coluna Odds Ratio da tabela), indicam 80%, 85% e 93% menos chances de cancelar os estudos em relação a referência: o aluno do CSSA, Ira 1 e da categoria ED. Esses resultados, que não levam em conta a diversidade dos cursos de cada centro, salientam o papel importante das “estratégias” dos estudantes na escolha dos cursos no processo seletivo do Vestibular em relação ao índice de seletividade dos cursos.

Tabela 2-6 – Resultados do modelo de regressão logística sobre o cancelamento dos cursos

| Período 2006-2009                          | Modalidade                              | pop   | p<0,01 | Razão de chances Odd-ratio | Limites (95%) |             |
|--|---|-------|--------|----------------------------|---------------|-------------|
| Constante                                  |   |       |        |                            | Limite inf.   | Limite sup. |
| CENTRO                                     | CB                                      | 1019  | ***    | 1,606                      | 1,306         | 1,975       |
| CENTRO                                     | CT                                      | 3328  | ***    | 0,668                      | 0,57          | 0,783       |
| CENTRO1,37 vezes                           | CCHLA                                   | 4003  | ***    | 1,369                      | 1,188         | 1,578       |
| CENTRO                                     | CCET                                    | 2423  | ***    | 1,324                      | 1,133         | 1,548       |
| CENTRO                                     | CCS                                     | 2369  | ***    | 0,747                      | 0,615         | 0,908       |
| IRA semestre1                              | IRA_2                                   | 834   | ***    | 0,203                      | 0,166         | 0,249       |
| IRA semestre1                              | IRA_3                                   | 1964  | ***    | 0,151                      | 0,129         | 0,177       |
| IRA semestre1                              | IRA_4                                   | 12812 | ***    | 0,069                      | 0,062         | 0,078       |
| CAT SOC ECON (3Cat)                        | CAT_C                                   | 6671  | ns     | 0,994                      | 0,893         | 1,107       |
| CAT SOC ECON (3Cat)                        | CAT_B A                                 | 3254  | ***    | 1,31                       | 1,147         | 1,495       |
| <i>Modalidade a explicar: Cancelamento</i> |   |       |        |                            |               |             |
| Situação de referência                     | CSSA, IRA1, Categoria socioeconômica ED |       |        |                            |               |             |
|  |   |       | Total  | -2%                        | Chi2          | Test (3)    |
|  |   | 72    | 129    | 55,8                       | 198           | ***         |

O Modelo busca explicar a relação entre o “Cancelamento” (*versus* a permanência) e as variáveis “Centro”, “Categorias socioeconômicas e culturais” e o desempenho do estudante o primeiro ano. A “referência” é o estudante do Centro CSSA (Pedagogia, Direito etc.), da categoria socioeconômica (CD) com o desempenho no primeiro semestre o mais baixo (Ira 1). O universo de referência é composto pelos ingressantes do período 2006-2009. (17.923 estudantes).



## Conclusão

Em 2013, a educação superior pública brasileira em geral, e a UFRN especificamente, se mostram muito distantes de alcançar a etapa da massificação da educação superior. Os matriculados continuam sendo poucos diante dos números de jovens da faixa etária 18 e 24 anos, em maioria “excluída” de um sistema de formação acessível e gratuito. A situação escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos, correspondente à etapa do ensino médio, não traz nesses últimos anos elementos de melhoria, tanto em termos de resultados quantitativos como qualitativos, para poder “competir” com os alunos da rede privada que continuam a ter acesso aos cursos mais prestigiosos das universidades públicas e privadas. No estado do Rio Grande do Norte, identificamos, com os resultados de uma pesquisa do campo, que a maioria dos concluintes do ensino médio público, 75%, não se candidatava ao vestibular (OVEU, 2009; ENNAFAA, 2011)<sup>22</sup>. Apesar dessa “autoeliminação” e das consequências da forte seleção do vestibular da UFRN nas representações da universidade, o Argumento de Inclusão e Isenção de Taxas, e certa “resiliência” da parte de muitos jovens (os candidatos se candidatam várias vezes ao vestibular apesar das dificuldades), propiciou que um novo público tivesse acesso à universidade. Jovens cujos pais nunca tiveram acesso ao ensino superior<sup>23</sup>, por exemplo. Além disso, destaca-se uma nova e forte presença de alunos de camadas sociais mais baixas que está transformando o perfil do aluno universitário da UFRN. Os resultados da nossa investigação com os dados históricos (2000-2011) sobre a permanência e os cancelamentos dos ingressantes evidenciaram a forte relação com os estudos (Cursos, Centro, Índice do IRA no primeiro semestre como medição do desempenho acadêmico). Mas observamos também a persistência de uma “hierarqui-

zação simbólica” entre os cursos que tende a eliminar os jovens das camadas desfavorecidas das melhores carreiras associadas a esses cursos. “A literatura constata que o crescimento das matrículas tem conduzido a uma democratização ‘estratificada’, em que carreiras mais seletivas continuam como tal, enquanto as demais se tornam mais acessíveis a estudantes de origens sociais menos favorecidas.” (PALAZZO, GOMES, 2012, p. 877).

A troca de nome do velho vestibular (1911)<sup>24</sup> para Processo Seletivo, a dispensa da taxa para se candidatar (isenção de matrícula), o Argumento de Inclusão (2006), entre outros dispositivos, são medidas inovadoras de seleção que, segundo alguns autores, não conseguiram mudar a marca eliminatória e classificatória para o acesso a um número limitado de vagas.

Mesmo em uma sociedade marcada pela heterogeneidade cultural e pela diferença de classes prevalece a competição livre e aberta entre os desiguais, o que, infelizmente, faz aumentar o gap cultural, historicamente em construção, entre os atores sociais, reforçando a reprodução social. Dessa maneira, a instituição do exame vestibular, eliminatório e classificatório, para o acesso a um número limitado de vagas em cursos de graduação é, também, uma estratégia velada de reprodução das elites. (OLIVEIRA; CATANI; HEY; AZEVEDO, 2008, p. 82).

O argumento de inclusão teve um impacto bastante significativo segundo os resultados de um trabalho científico aprofundado (GRINER, 2012), que desenvolveu técnicas que lembra problemáticas “docimológicas” buscando fatores determinantes nas avaliações das provas do concurso. O Argumento de Inclusão (o AI como vem sendo chamado) está realmente beneficiando os candidatos economicamente e socialmente desfavorecidos, “[...] pois

os alunos que não recebem o benefício e estão na faixa 2 têm notas inferiores, em média, àqueles que estão nas demais faixas de renda familiar.” (GRINER, 2012, p. 50). Mas a distribuição dos matriculados com o AI revela que a maior parte deles está nos cursos menos prestigiosos e menos seletivos. Pode ser interpretado com uma estratégia “realista” da parte dos candidatos mais desfavorecidos para poder, talvez, se reorientar depois do ingresso ou se recandidatar para tentar aceder aos cursos prestigiosos; mas os dados mostram que essas estratégias são igualmente utilizadas por outros jovens. O Argumento de Inclusão tem seus limites, apesar do esforço de aprimoramento desta política, observado pela pesquisa de Almog Griner: “As alterações na política do AI, mostram que existe uma busca por um aprimoramento na política para reduzir as desigualdades sociais, mas não se enxerga um real movimento que permita igualdade escolar para se extinguir as diferenças e, consequentemente a política de incentivos.” (GRINER, 2012, p. 46). E mesmo levando em conta as pressões do setor privado da educação (escolas e cursinhos, diretores, mas também professores e pais dos alunos, mídias etc.) contra o argumento de inclusão, que estaria tirando seus “clientes” do ranking do Vestibular (Tribuna do Norte, 24 jan. 2010, Wagner Lopes), não podemos desconsiderá-lo como um poderoso instrumento de luta contra as desigualdades sociais e escolares, especialmente quanto ao ensino superior público no Brasil.

## Referências

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 163-189, abr. 2011.

ALBOUY, V. TAVAN, C. Accès à l'enseignement supérieur? en France: une démocratisation réelle mais de faible ampleur. **Économie et Statistique**, n. 410, p. 3-22, 2007.

ANAHI, V. S. Os significados do vestibular: análise sócio-histórica. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude Popular e Universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 15-38.

ANFIDES. **Perfil socioeconômico dos estudantes da graduação das universidades federais**. Julho 2011. Disponível em: <[www.anfides.org.br](http://www.anfides.org.br)>.

BOUDON, R. **L'Inégalité des chances**. Paris: Éditions Armand Colin, 1973.

BOURDIEU, P.; PASSERON J.-C. **Les Héritiers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

CABRAL, A. N.; RAMALHO B. L. **Política de acesso a UFRN: estudos e proposições Relatório UFRN**. Novembro, 2004. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/publicacoes.php?publicacao=VZlSXrIVOfmUsp0ThdUNXJFMaZVVB1TP#>>.

CHARLOT, B. (Org.). **Juventude Popular e Universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

CIBOIS, Philippe. **La statistique de l'odds ratio est-elle "rose"?** Disponível em: <[http://quanti.hypotheses.org/?s=cibois&x=8&y=6;13 juin 2012 cibois.pagesperso-orange.fr/](http://quanti.hypotheses.org/?s=cibois&x=8&y=6;13%20juin%202012%20cibois.pagesperso-orange.fr/) - <http://cibois.pagesperso-orange.fr/Text.html>>.

COMBESSIE, P. Analyse critique d'une histoire des traitements statistiques des inégalités de destin. Le cas de l'évolution des chances d'accès à l'enseignement supérieur. **Actes de la recherche en sciences sociales – ARSS**, n. 188, Le Seuil, p. 4-31, 2011.

CONAE, Nota Técnica. **Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)** – Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. MEC - Doc Base DOCUMENTO FINAL, 2010.

COULON, A. **A condição do estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, A. **Le métier étudiant:** l'entrée dans la vie universitaire. Paris: PUF, 1997.

DORAY, P.; BONIN, S.; GROLEAU, A.; KAMANZI, P. C.; MURDOCH, J. Les étudiants de première génération dans les universités: l'accès et la persévérance aux études au Canada. CSSHE/SCÉES, Canadian Journal of Higher Education, **Revue canadienne d'enseignement supérieur**, v. 40, n. 3, p. 1-24, 2010.

DURU-BELLAT, M. KIEFFER, A. Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. **Population**, v. 63, n. 1, p. 123-157, 2008.

DURU-BELLAT, M. La face subjective des inégalités. Une convergence entre psychologie sociale et sociologie? **Sociologie**, v. 2, n. 2, p. 185-200, 2011.

DURU-BELLAT, M. Progrès statistiques et glissements conceptuels dans l'analyse des inégalités sociales à l'école. **Revue Française de Pédagogie**, v. 161, p. 5-14, oct./déc. 2007.

ENNAFAA, R. O acesso ao ensino superior no Brasil, a inclusão dos estudantes do ensino público na Universidade de Natal (UFRN). **I Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil**. Universidade do Porto- Centro de Investigação e Intervenção Educativas- CIIE-I Sipe- 10. p – publicada nos Anais do seminário -CD ROM, Porto. Portugal, 20-23 jun. 2007.

ENNAFAA, R.; PAIVANDI, S. Les étudiants étrangers en France. Enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie. OVE. Paris. **La Documentation Française**. Paris: Panorama des Savoirs, 2008.

ENNAFAA, R.; RAMALHO B. L.; SOARES, S. S. O primeiro ano na universidade. UFRN. V **Colóquio Internacional EDUCON**. Eixo Temático 12: Ensino Superior no Brasil. Aracaju: UFS, set. 2011.

FELOUZIS, G. Repenser les inégalités à l'université des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. **Sociétés Contemporaines**, n. 38, p. 67-98, 2000.

\_\_\_\_\_. Systèmes éducatifs et inégalités scolaires: une perspective internationale-SociologieS. **Théories et recherches** (on-line), 2009. Disponível em: <<http://sociologies.revues.org/2977>>.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. MEC – Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

GALLAND, O.; GRUEL, L.; HOUZEL, G. **Les étudiants en France. Histoire et Sociologie d'une nouvelle jeunesse**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

GRINER, A. **O argumento de inclusão enquanto política de acesso à universidade pública**. 2012. Dissertação (Mestrado de Administração) – UFRN, 2012. Disponível em: <[http://bdt.d.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5863](http://bdt.d.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5863)>.

IRELAND, V. E. (Coord.); CHARLOT, B.; GOMES, C.; GUSSO, D.; CARVALHO, L. C.; FERNANDES R. M.; ENNAFAA, R.; GARCIA, W. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, jun. 2007.

JENKS, C. **L'Inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

MERCKLÉ, P. **Les “odds ratios” sont-ils la meilleure façon de mesurer des inégalités?** 13 juin 2012. Disponível em: <<http://quanti.hypotheses.org/603/>>.

OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO, M. L. N. de. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília

(Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 Anos Pós-LDB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)/Grupo de Trabalho Políticas de Educação Superior. Brasília-DF: INEP, 2008. p. 71-88.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação Superior: democratizando o acesso**. MEC – Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF, 2004.

PALAZZO, J.; GOMES, C. A. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 877-898, 2012.

PNE. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. MEC.

ROCHEX, J. Y. PISA et les enquêtes internationales Enjeux scientifiques, enjeux politiques. **Revue française de pédagogie**, v. 64, p. 81-85, juillet-août-septembre 2008.

SCHARTZMAN, S. **Equidade e Qualidade da Educação Brasileira**. Seminários Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2008.

SETTON, M. G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

## Notas

\* Professor na Universidade Paris 8 - PVE Capes UFRN. E-mails: <ridha.ennafaa@iedparis8.net>; <ridhaennafaa@gmail.com>.

<sup>1</sup> São por exemplo as avaliações brasileiras: *Prova Brasil, Provinha, SaeebPisaIEAPirls Timms*

<sup>2</sup> É uma pontuação destinada ao candidato da rede pública que consegue aprovação nas etapas iniciais do vestibular, tornando-se competitivo. Trata-se do candidato com potencial cognitivo capaz de concorrer bem e conquistar uma vaga em um dos cursos da UFRN. Disponível em: <[http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/uploads/publicacoes/documentos\\_institucionais\\_04022013104845.pdf](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/uploads/publicacoes/documentos_institucionais_04022013104845.pdf)>.

<sup>3</sup> O IDEB é um indicador sintético de desenvolvimento educacional para: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance; e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino (FERNANDES, 2007).

<sup>4</sup> Há democratização quantitativa da educação quando certas camadas da população chegam a ter acesso a níveis de ensino que anteriormente eram praticamente inacessíveis.

<sup>5</sup> Na regressão logística binária, a variável dependente é dicotômica e o objetivo é o de prever a probabilidade de um indivíduo ser classificado numa categoria ou noutra (aqui o sucesso ou insucesso no vestibular) a partir de uma ou mais variáveis, aqui a trajetória escolar anterior (fundamental e médio, público, particular, combinado). E outro modelo de interpretação das razões de chances (OR) aplicados a dados individuais (todos os candidatos do Vestibular em 2000, 2006 e 2011).

<sup>6</sup> Odds Ratio ou Razão de Chances.

<sup>7</sup> Ver os dados disponíveis no site do Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU), disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio>>. Participei da equipe de professores e pesquisadores que criaram o OVEU da UFRN na COMPERVE, com direção da professora Betania Ramalho Leite.

<sup>8</sup> Implantar uma política voltada aos alunos da rede pública de ensino, criando uma estratégia de inclusão pautada em um sistema de pontuação diferenciado, de forma a permitir que o percentual de inscritos por curso seja mantido na matrícula. Permitir a reserva de um percentual de vagas, por curso, igual ao percentual de inscritos de alunos da Rede Pública, através do acréscimo do Argumento de Inclusão ao Argumento Final de cada candidato da Rede Pública (RELATÓRIO UFRN, 2004).

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/uploads/publicacoes/documentos\\_institucionais\\_04022013104845.pdf](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/uploads/publicacoes/documentos_institucionais_04022013104845.pdf)>.

<sup>10</sup> Ou seja, uma população de referência de 52.500 ingressantes do período 2000-2011; uma amostra 9 representativa dos novos estudantes de um período importante nas mudanças de política universitária no Brasil e na UFRN.



<sup>11</sup> Quanto às modalidades (35), das cinco variáveis são codificadas da mesma maneira para todo o período e a renda é por faixa de salário mínimo. A categoria final, que combina todas as modalidades das cinco variáveis, foi reduzida a 100 modalidades significativas que finalmente contribuíram a cinco categorias socioeconômicas e culturais – a categoria mais baixa é a E e a mais alta a A. Elas foram testadas (coerência e pertinência) por Análises Fatoriais de Correspondências e Classificações Ascendentes Hierárquicas (CAH), dando resultados pertinentes. Os dados (primários) podem ser consultados no site do OVEU ([http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/estatisticas\\_ano\\_ingresso.php](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/estatisticas_ano_ingresso.php)).

<sup>12</sup> As razões de chances estão centradas na “competição” entre dois grupos (ou mais), o acesso a cursos na educação superior cuja oferta é dada, porque pensar em termos de probabilidade? Eles avaliam mais ou menos apenas a competição e o nível de desigualdade no “processo de alocação” de indivíduos para as vagas existentes.

<sup>13</sup> É uma característica histórica ao nível da família quando consideramos que para uma grande maioria dos ingressantes (quase 2/3 do total dos ingressantes do período 2000-2011).

<sup>14</sup> Ennafaia Ridha, pesquisa inédita sobre as representações sociais da Universidade para Artigo (Revista *Ciências da Educação em Questão*)

<sup>15</sup> Esta estratégia analítica permite fazer emergir combinações das variáveis num pequeno número de fatores tradutores dos traços fundamentais das relações entre variáveis não descodificáveis na leitura linear das referidas tabelas.

<sup>16</sup> No gráfico 2-3, as mais fortes atrações que aparecem ligadas com traços verdes.

<sup>17</sup> A “categoria” permanência agrupa as categorias dos estudantes “ativos”, concluintes, trancados; e o cancelamento a “categoria” agrupa os estudantes que abandonaram, ou cancelaram por diversos razões, ou que se transferiram para outra instituição.

<sup>18</sup> Doray e pesquisadores da UQAM, CIRST desenvolveram esse conceito para explicar a permanência nos estudos dos estudantes. (Notes de Recherche: <http://www.cirst.uqam.ca/fr-ca/publications.aspx>). Os dados dos “aprovados” no vestibular (2000-2011) mostram bem signos desse fenômeno com a forte presença de jovens das categorias “ED” entre os aprovados que se apresentaram várias vezes ao vestibular da UFRN, ou mais dois anos depois da conclusão do ensino médio. Só um quarto dos estudantes pertencentes as categorias “ED” são “concluintes do ano”.

<sup>19</sup> A regressão logística

<sup>20</sup> As pesquisas sobre o desempenho do estudante no primeiro ano de estudos na universidade revelam que a maioria dos cancelamentos acontece no primeiro ano. É um bom indicador para avaliar a política de inclusão e de acompanhamento do estudante na sua “afiliação” à cultura universitária

<sup>21</sup> Podemos considerar as correspondências seguintes: como aproximação de 3 Classes socioeconômicas, AB = Classe Alta, C = Classe Média e Classes DE Classes Baixas e pobres.

<sup>22</sup> Pesquisa sobre os concluintes do ensino médio público de Natal. Dir. Betânia Ramalho (OVEU, 2009-2010).

<sup>23</sup> Essa população representa quase dois terços dos “novos alunos” em 2011, e se somarmos aqueles que apenas um dos pais tinha acesso à universidade, juntos são 85% da população estudantil.

<sup>24</sup> O vestibular foi criado em 1911.