

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Luciana Gonçalves de Oliveira Gotelipe

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: a coetaneidade entre processos de inclusão e exclusão

Belo Horizonte
2022

Luciana Gonçalves de Oliveira Gotelipe

Educação Superior no Brasil: a coetaneidade entre processos de inclusão e exclusão

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para fins de obtenção de título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Ribeiro
Teixeira Duarte

Belo Horizonte

2022

G683e
T Gotelipe, Luciana Gonçalves de Oliveira, 1981-
Educação superior no brasil [manuscrito] : a coetaneidade entre
processos de inclusão e exclusão / Luciana Gonçalves de Oliveira
Gotelipe. - Belo Horizonte, 2022.
175 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte.
Bibliografia: f. 135-159.
Anexos: f. 160-175.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino superior -- Políticas públicas --
Teses. 3. Ensino superior -- Política governamental -- Teses. 4. Ensino
superior -- Democratização da educação -- Teses. 5. Ensino superior --
Inclusão social -- Teses. 6. Inclusão em educação -- Teses. 7. Educação
e Estado -- Teses.

I. Título. II. Duarte, Marisa Ribeiro Teixeira. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Educação superior brasileira: a coetaneidade entre processos de inclusão e exclusão

LUCIANA GONÇALVES DE OLIVEIRA GOTEIPE

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 16 de março de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Marisa Ribeiro Teixeira Duarte - Orientador
UFMG
Prof(a). Rita de Cássia Oliveira
UEMG
Prof(a). Ana Paula Karruz
UFMG

Belo Horizonte, 06 de fevereiro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 07/02/2023, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2066228** e o código CRC **E895AEEA**.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: a coetaneidade entre processos de inclusão e exclusão

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, para fins de obtenção do título de mestre.

Belo Horizonte, 16 de março de 2022

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – FAE/UFMG (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Oliveira – FAE/UEMG

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Karruz – FAFICH/UFMG

Prof. Dr. Agnez Lélis Saraiva – FJP/UFMG – suplente

Prof.^a Dr.^a Maria Dirlene Trindade Marques – Face/UFMG

À minha mãe, que sempre acreditou no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

Confidencio que a caminhada até aqui foi mais árdua e desafiadora do que eu presumia ao ingressar no mestrado. Mas também muito transformadora! Trouxe-me a sensação da infância, de quando aprendi a ler, quando consegui ler uma placa no caminho até minha escola. Ela sempre estivera lá, mas, no dia em que a li e pude acessar a informação, senti grande satisfação. O mestrado me proporcionou esse grato sentimento novamente, de conseguir ler um pouco mais do mundo, que sempre esteve no meu caminho. Aprendi a ler – ainda que por vezes precise soletrar repetida e lentamente – as políticas públicas, as políticas educacionais, a educação superior, tudo aliado ao difícil exercício do pensamento crítico.

Por falar da escola, minha memória me leva à figura das professoras. Minha gratidão e admiração por todas que contribuíram tanto nesta minha caminhada. Em especial à minha orientadora, Prof.^a Marisa, por ser inspiração, pelas aulas tão ricas, pela amizade, a paciência e a atenção, por segurar minha mão tantas vezes, sobretudo durante a escrita desta dissertação.

A Deus, que é bom o tempo inteiro e nos concede pequenos e grandes milagres o tempo todo.

À minha família, por estar sempre presente, pelo apoio e pela torcida.

Ao Grupo de Pesquisa em Política e Administração de Sistemas Educacionais (GruPASE), pelos amigos queridos, pelas discussões, pelos encontros e por tantas contribuições. Um agradecimento especial a Daniel, Fran, Gley, Prof. Rosimar, Prof.^a Rosimary, Ana Cecília, Elda e Lorena.

À Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (Prograd/UFMG), em especial ao Prof. Bruno Otávio e à Prof.^a Benigna, pelo apoio.

A todos, os meus agradecimentos.

Resumo

Com foco na coetaneidade entre os processos de inclusão e exclusão na educação superior brasileira, este trabalho tem como objetivo expor evidências desse movimento contraditório. Para tanto, procurou demonstrá-lo mediante a sistematização de séries históricas do crescimento da matrícula na graduação presencial e a distância, da oferta de vagas e do número de ingressantes, assim como das instituições. Expõe em seguida as principais políticas governamentais de abrangência nacional indutoras desse processo. Apoiado na análise quantitativa dos dados do Censo da Educação Superior de 2010, 2015 e 2019, bem como na literatura pesquisada, demonstra que as Instituições de Ensino Superior públicas apresentam maior permanência de ingressantes no ano inicial e o ingresso de estudantes na modalidade a distância crescente tendo sido nos últimos dez anos, porém com maior exclusão. Além disso, o percentual de alunos provenientes de escolas públicas que ingressam na educação superior também é crescente, por outro lado esses estudantes apresentam maior exclusão no ano inicial de ingresso. Concluiu-se que, conforme atesta a literatura, conquanto tenha ocorrido a alteração do perfil universitário brasileiro, que passou a contar com maior participação de pretos, pardos, indígenas, mulheres e deficientes, algumas diferenças/desigualdades foram mantidas ou, por vezes, aprofundadas, como a estratificação horizontal e o maior acesso a instituições menos prestigiadas.

Palavras-chave: Educação superior. Políticas públicas de educação superior. Inclusão e exclusão na educação superior.

Abstract

Focusing on the coexistence between the processes of inclusion and exclusion in Brazilian higher education, this work aims to expose evidence of this contradictory movement. To this end, it sought to demonstrate it through the systematization of historical series on the growth of enrolment in on-site and distance undergraduate courses, the offer of vacancies and the number of new entrants, as well as the institutions. It then presents the main government policies of national scope, inducing this process. Supported by the quantitative analysis of data from the Higher Education Census, referring to the years 2010, 2015 and 2019, and in the researched literature, it was shown that public institutions have a greater permanence of freshmen in the initial year, than the admission of students in the modality the distance has been increasing in the last ten years, but with greater exclusion. And the percentage of students who enter higher education, coming from public schools is also increasing, on the other hand, these students present greater exclusion in the initial year of entry. It was concluded that, as attested by the literature, there was a change in the Brazilian university profile, which now has a greater participation of blacks, browns, indigenous people, women and the disabled, but some differences/inequalities were maintained, or sometimes deepened, such as horizontal stratification and greater access to less prestigious institutions.

Keywords: Higher education. Public policies of higher educations. Inclusion in higher education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Matrículas no ensino médio regular, por série e dependência administrativa – Brasil (2020)	31
Tabela 2	– Evolução da distribuição da população por nível de educação (%) – Brasil (1960-1990).....	32
Tabela 3	– Matrículas nos cursos de graduação de acordo de pessoas com deficiência e segundo a declaração de cor/etnia	35
Tabela 4	– Cursos que receberam o maior número de bolsas do ProUni em 2020	42
Tabela 5	– Evolução quinquenal da matrícula nos cursos de graduação presenciais – Brasil (1960-2020)	48
Tabela 6	– Matrículas em cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa – Brasil (2016-2020).....	51
Tabela 7	– Matrículas em cursos de graduação, total e por modalidade de ensino – Brasil (2001-2006)	52
Tabela 8	– Número de ingressantes na educação superior, por categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil (2010, 2015 e 2020)	56
Tabela 9	– Taxa de crescimento das IES, por categoria administrativa e organização acadêmica – Brasil (1995-2019).....	61
Tabela 10	– Expansão das IES por regiões do país	63
Tabela 11	– Expansão das IES por regiões do país e categoria administrativa – cursos presenciais	65
Tabela 12	– Agrupamento dos artigos selecionados que abordam inclusão/exclusão no ensino superior	69
Tabela 13	– Agrupamento inicial das teses selecionados que abordam inclusão/exclusão no ensino superior.....	71
Tabela 14	– Distribuição percentual da população adulta (pessoas de 25 anos ou mais) por nível de escolarização e de acordo com a região geográfica – Brasil (2019).....	91
Tabela 15	– Taxa ajustada de frequência escolar líquida para a faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior, de acordo com a região e o sexo – Brasil (2019)	92
Tabela 16	– Taxa ajustada de frequência escolar líquida para a faixa etária de 18 a 24 anos, na educação superior, de acordo com a região e cor da pele, Brasil, em 2019	94
Tabela 17	– Taxa ajustada de frequência escolar líquida para pessoas acima de 25 anos, na educação superior, de acordo com a região e cor da pele, Brasil, em 2019	94
Tabela 18	– Distribuição das universidades por categoria administrativa e região.....	97
Tabela 19	– Dez melhores posições do RUF – 2010, 2015 e 2019	98
Tabela 20	– Dez melhores posições das universidades privadas no RUF– 2010, 2015 e 2019	98
Tabela 21	– Perfil dos ingressantes em 2019, por grupos de ranqueamento das universidades (continua).....	100

Tabela 22 – Relação entre cor ou raça e grau acadêmico do curso nas instituições mais bem ranqueadas pelo RUF	101
Tabela 23 – Distribuição dos ingressantes na educação superior, nos anos de 2010, 2015 e 2019, por categoria de IES	106
Tabela 24 – Distribuição dos ingressantes na modalidade presencial por situação no ano de coleta dos dados, e grupo de IES, Brasil	107
Tabela 25 – Distribuição dos ingressantes na modalidade à distância por situação no ano de coleta dos dados, e grupo de IES.....	109
Tabela 26 – Situação dos ingressantes nos cursos presenciais, de Bacharelado ou Licenciatura, nos anos de 2010, 2015 e 2019.....	113
Tabela 27 – Situação dos ingressantes nos cursos presenciais tecnológicos, nos anos de 2010, 2015 e 2019	113
Tabela 28 – Situação dos ingressantes nos cursos na modalidade a distância, de Bacharelado ou Licenciatura, nos anos de 2010, 2015 e 2019.....	115
Tabela 29 – Situação dos ingressantes nos cursos na modalidade a distância tecnológicos, nos anos de 2010, 2015 e 2019	116
Tabela 30 – Evolução dos ingressantes e concluintes na modalidade presencial, por categoria acadêmica – Censo da Educação Superior (2010, 2015 e 2019).....	119
Tabela 31 – Evolução dos ingressantes e concluintes, na modalidade presencial, por grau acadêmico – Censo da Educação Superior 2010, 2015 e 2019	121
Tabela 32 – Evolução dos ingressantes e concluintes por categoria acadêmica – 2010 a 2019	127
Tabela 33 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação presenciais, no ano de 2010, por Categoria das IES	170
Tabela 34 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação presenciais, no ano de 2015, por Categoria das IES	171
Tabela 35 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação presenciais, no ano de 2019, por Categoria das IES	172
Tabela 36 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação na modalidade EaD, no ano de 2010, por categoria das IES	173
Tabela 37 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação na modalidade EaD, no ano de 2015, por categoria das IES	174
Tabela 38 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação na modalidade EaD, no ano de 2019, por categoria das IES	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gerações da Educação a Distância.....	54
Quadro 2 – Fundamentos da classificação efetuada.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O emprego da forma sistema	20
Figura 2 – Comparação da distribuição das IES, por estados brasileiros, 1995-2019	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Discentes na pós-graduação acadêmica e profissional, de acordo com a entidade administrativa – Brasil (2020).....	19
Gráfico 2	– Crescimento da população no grupo de idade de 15 a 17 anos e taxa de escolarização líquida no ensino médio – Brasil (1980, 1991, 1996, 2000, 2005, 2010, 2015 e 2020).....	28
Gráfico 3	– Evolução dos contratos firmados pelo Fundo de Financiamento Estudantil – Brasil (2010-2019)	39
Gráfico 4	– Evolução das matrículas em cursos de graduação presencial	49
Gráfico 5	– Evolução das matrículas nos cursos de graduação presencial e a distância	54
Gráfico 6	– Evolução das matrículas nos cursos de graduação a distância e taxa anual de participação no total dos cursos de graduação	55
Gráfico 7	– Crescimento do número de IES, por categoria administrativa – Brasil (1960-2019)	60
Gráfico 8	– Crescimento do número de IES, por organização acadêmica – Brasil (1995-2020)	60
Gráfico 9	– Percentual de alunos ingressantes em cursos presenciais considerados incluídos, por categoria das IES	108
Gráfico 10	– Percentual de alunos ingressantes na modalidade EaD, que permaneceram matriculados no ano posterior ao ingresso no curso, por categoria de IES.....	110
Gráfico 11	– Evolução de ingressantes e concluintes na educação superior, por categoria de IES – 2010 a 2019	121
Gráfico 12	– Evolução de ingressantes e concluintes na educação superior, por grau acadêmico dos cursos – 2010 a 2019	122
Gráfico 13	– Evolução de ingressantes e concluintes na educação superior, na modalidade presencial, por turno que cursa a graduação – 2010 a 2019.....	123
Gráfico 14	– Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade presencial, por sexo da cor/raça do estudante – 2010 a 2019	124
Gráfico 15	– Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade presencial, por sexo do estudante – 2010 a 2019	125
Gráfico 16	– Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade presencial, tipo de escola que cursou o ensino médio – 2010 a 2019.....	125
Gráfico 17	– Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade presencial, por faixa etária do estudante – 2010 a 2019	126
Gráfico 18	– Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, por grau acadêmico dos cursos, na modalidade EaD – 2010 a 2019.....	129
Gráfico 19	– Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade EaD, tipo de escola que cursou o ensino médio – 2010 a 2019	129
Gráfico 20	– Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade presencial, por sexo da cor/raça do estudante – 2010 a 2019	130

Gráfico 21 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade EaD, por sexo do estudante – 2010 a 2019	131
Gráfico 22 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade EaD, por tipo de escola em que cursou o Ensino Médio – 2010 a 2019.....	131
Gráfico 23 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade a distância, por faixa etária – 2010 a 2019.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Censos da Educação Superior
Creduc	Programa de Crédito Educativo
DEM	Democratas
EaD	Ensino a Distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
FAS	Fundo de Assistência Social
FHC	Governo Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Flacso	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Geema	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituto de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Ifet	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inpi	Instituto Nacional da Propriedade Industrial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
Mackenzie	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
MPV	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional de Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ORU	Observatório Internacional das Reformas Universitárias

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
ProUni	Programa Universidade Para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RUF	<i>Ranking</i> Universitário Folha
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TCU	Tribunal de Contas da União
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro (
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifor	Universidade de Fortaleza
Unileste	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais
Unisinos	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	18
1.1	POLÍTICA E SOCIEDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E A ESCRITA DA DISSERTAÇÃO	18
1.2	A PESQUISA E SEUS REFERENTES.....	19
1.3	SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ETAPAS DE TRABALHO.....	21
2	INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS E CONDICIONALIDADES INSTITUCIONAIS	24
2.1	A CONDICIONALIDADE PRÉVIA ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	28
2.2	CONDICIONALIDADES À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO.....	31
2.3	POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	33
2.3.1	A chamada Lei de Cotas: reconhecimento e redistribuição?	35
2.3.2	Fies: instrumento de políticas públicas de inclusão e financiamento do setor privado	37
2.3.3	ProUni: instrumento de compra de vagas na rede privada e de inclusão de estudantes pobres com bom desempenho	41
2.4	POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS	43
3	CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	45
3.1	AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL: A EXPANSÃO INICIAL.....	46
3.2	UM TERCEIRO PERÍODO EM CONSTRUÇÃO: O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	52
3.2.1	Políticas indutoras do crescimento da modalidade a distância nos cursos de graduação	56
3.2.2	A regulamentação EaD após a LDBEN	58
3.3	CRESCIMENTO E DIVERSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	59
3.3.1	Expansão e interiorização	63
3.3.2	Estratificação horizontal na educação superior	66
4	INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO DA LITERATURA	67
4.1	PROCEDIMENTOS DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A BASE DE CONSULTA	67
4.2	O QUE NOS DIZ A LITERATURA SOBRE INCLUSÃO/EXCLUSÃO	74
4.3	LIVROS E COLETÂNEAS QUE ABORDAM A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS	84

4.4	INCLUSÃO-EXCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: SÍNTESES.....	85
5	EXCLUSÕES NAS INCLUSÕES	90
5.1	EXCLUSÃO/INCLUSÃO TERRITORIAL E POR GRUPOS SOCIAIS	90
5.2	EXCLUSÃO/INCLUSÃO POR TIPO DE INSTITUIÇÃO E GRUPO SOCIAIS	96
5.3	EXCLUSÕES NAS INCLUSÕES.....	103
5.4	ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E TRAJETÓRIA DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	104
5.4.1	Cursos ofertados na modalidade presencial	107
5.4.2	Cursos ofertados na modalidade a distância	108
5.5	A SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS(AS) INGRESSANTES	111
5.5.1	A situação acadêmica dos(as) ingressantes na modalidade presencial	111
5.5.2	A situação acadêmica dos(as) ingressantes na modalidade EaD	115
5.6	PERFIL DOS INGRESSANTES E CONCLUINTES.....	118
5.6.1	Perfil dos ingressantes e concluintes na modalidade a distância	119
5.6.2	Perfil dos ingressantes e concluintes na modalidade a distância	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	135
	ANEXO A – Artigos e teses, por grupos temáticos	160
	ANEXO B – Teste qui-quadrado de independência entre situação dos estudantes e classificação das IES	170

1 APRESENTAÇÃO

No contexto das políticas de expansão e acesso à educação superior no Brasil, esta pesquisa foca a coetaneidade nos processos de inclusão e exclusão nesse nível de ensino, aqui circunscrita ao subsistema de educação superior. O estudo teve início com apresentação do cenário político contemporâneo, que afetou a produção desta dissertação.

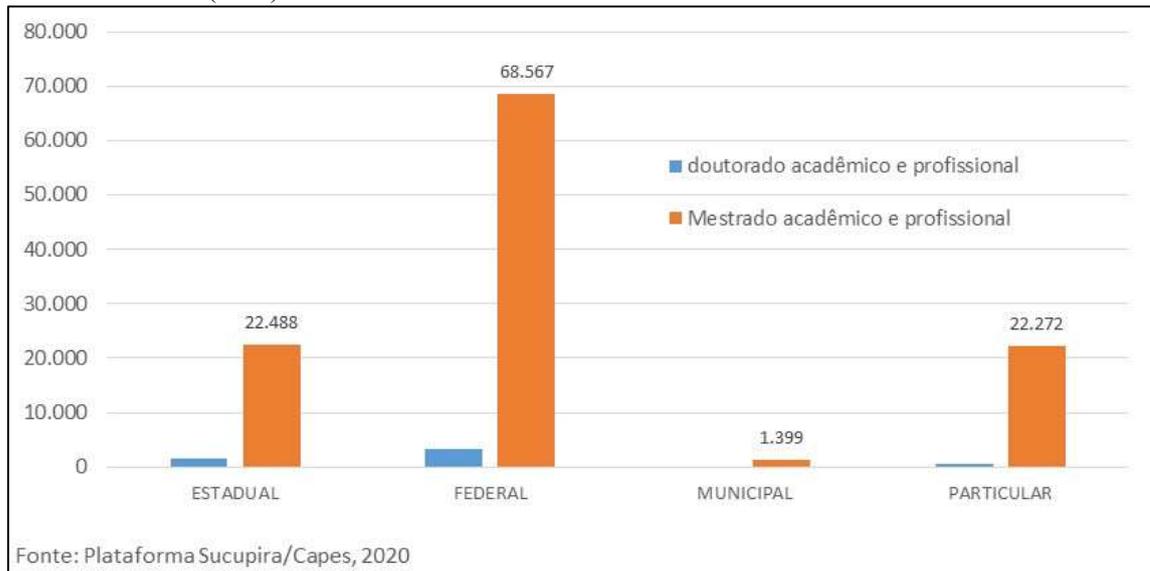
1.1 POLÍTICA E SOCIEDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E A ESCRITA DA DISSERTAÇÃO

No início da escrita desta dissertação, a eleição de 2018 apresentava os seus primeiros efeitos expressos no aumento do desemprego, da pobreza e da desigualdade no país. Contudo, 2018 foi precedido de 2016, quando um golpe parlamentar declarou o *impeachment* da presidente eleita. Esses acontecimentos marcariam a inflexão ocorrida nos anos seguintes em relação às políticas públicas na área social, quando medidas restritivas de gastos com educação, saúde, cultura e assistência foram adotadas, e os gastos redirecionados para o financiamento do sistema partidário. Acresça-se a essas medidas a pandemia de Covid-19, que assolou o país a partir do início de 2020 e trouxe, entre suas consequências, a necessidade de adoção do ensino a distância na educação básica e sua expansão na educação superior. Surpreendidos com a exigência de isolamento social, gestores educacionais públicos e privados adotaram, em curtíssimo prazo, o chamado ‘ensino remoto’, como forma de retomarem as atividades de ensino, mantidas as desiguais condições de acesso às tecnologias educacionais presentes na sociedade brasileira.

A restrição ao ensino presencial afetou de modo diferenciado as pessoas. A importância da interação face a face na educação básica, necessária à formação e ao crescimento humanos, extravasa as condições de vida de jovens e crianças. Já na educação superior, o ensino presencial na área de humanas e sociais é de fundamental importância para permitir a construção da crítica ao que é ensinado e aos conhecimentos precedentes. Grupos de discussão entre estudantes e/ou com professores na pós-graduação, por exemplo, contribuem para o crescimento da argumentação estruturada em novos dados. Essa interação foi fragilizada durante o período de vigência do ensino a distância.

No Brasil, a produção do conhecimento é fundamentalmente realizada nos programas de pós-graduação, os quais, por sua vez, são majoritariamente públicos.

Gráfico 1 – Discentes na pós-graduação acadêmica e profissional, de acordo com a entidade administrativa – Brasil (2020)



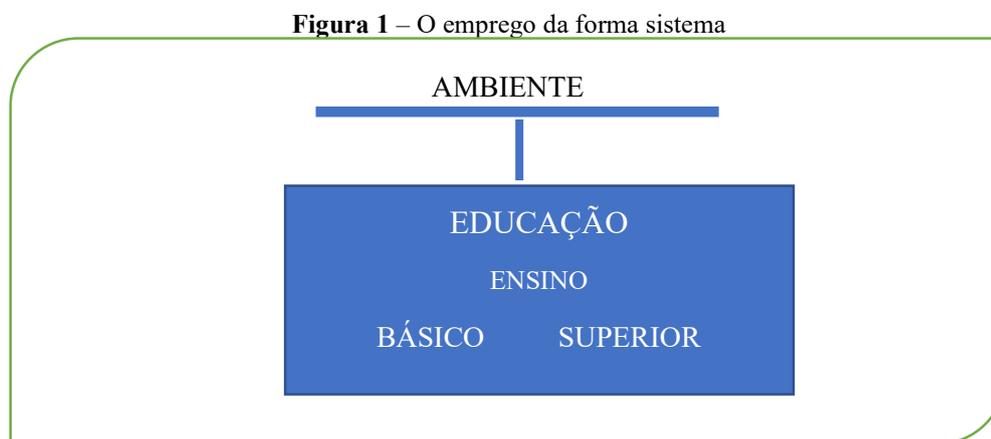
Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos na Plataforma Sucupira (2020).

Estar na pós-graduação e escrever uma dissertação, nestes tempos em que transbordam desigualdades e discriminações, é pensar, escrever e publicar de um lugar ocupado por poucos(as) brasileiros(as). Reconhecer essa condição desigual deve reforçar o compromisso com ações voltadas para a ampliação da educação escolar em todos os níveis, pois ela também expressa a dialética de inclusão e exclusão.

1.2 A PESQUISA E SEUS REFERENTES

Marcada pelo contexto acima descrito, esta dissertação focou a coetaneidade entre processos de inclusão e exclusão na educação superior brasileira. Apoiando-se na teoria de sistemas do sociólogo Niklas Luhmann, o estudo traz como eixo central medidas relativas à coetaneidade entre a inclusão e exclusão, considerando-a decorrente da “[...] diferenciação funcional da sociedade em subsistemas autônomos e relativamente independentes entre si” (BACHUR, 2012). Esta pesquisa, assim como no trabalho de Raizer (2013, p. 182), considerou como sistema de ensino superior brasileiro o “[...] conjunto de instituições educacionais, organizadas de forma sistêmica, que possuem uma lógica específica de funcionamento e que desempenham diversas funções na sociedade contemporânea [...], apresentando uma relação de acoplamento estrutural com outros sistemas”. De acordo com Bachur (2002, p. 83), um sistema define-se pela diferença ‘sistema/ambiente’, ou seja, pela forma que se distingue das ações/comunicações efetuadas no ambiente que o circunscreve (Figura 1). Cada sistema parcial (re)constrói o sistema ao qual pertence e replica em si mesmo a diferença sistema/ambiente

[mediante] *meios de comunicação simbolicamente generalizados*. Para ilustrar a forma sistema, a dissertação apoia-se em Bachur (2020, p. 85) e em sua apresentação da teoria de Niklas Lumann:



A educação emprega a forma sistema/ambiente para isolar suas comunicações/ações de outros sistemas, a exemplo da economia, do direito, da religião, etc. Os fenômenos são relevantes ao sistema educacional quando estão codificados como ações/comunicações relacionadas ao ensino, com funções diferenciadas na educação básica e na superior. É importante agora que os indivíduos saibam orientar seu comportamento conforme as regras funcionais do sistema do qual estejam participando em um dado momento. As ações/comunicações desenvolvidas no interior de um sistema – ampliação do acesso, mudança na organização institucional, incorporação de novas tecnologias etc. – observam o ambiente que o rodeia e captam elementos que influenciam suas próprias operações.

Ao argumentar sobre a diferenciação funcional em subsistemas autônomos e relativamente independentes, Luhmann considera que a desigualdade seria temporária e estaria restrita a âmbitos funcionais individuais (BACHUR, 2013). Weiß (2013) questiona, levando em conta a teoria de Niklas Luhmann: como diferenças funcionais que, por diferentes maneiras, produzem desigualdades sociais, podem produzir desigualdades estruturadas? Luhmann reconhece que, de acordo com os sistemas parciais com os quais os indivíduos se relacionam, diferenças funcionais podem estabelecer múltiplas desigualdades. E Weiß (2013) acrescenta que diferentes formas de exclusão podem se fortalecer, de modo a ‘estruturar’ desigualdades.

Por essa razão, a pesquisa volta-se também para os estudos sobre estratificação educacional. Enquanto a estratificação vertical é reduzida, ou seja, aumenta o número de estudantes que avançam nos níveis de ensino, impulsionados por políticas públicas de

promoção do acesso, as diferenciações passam a ocorrer no mesmo nível de educação, com os grupos mais privilegiados ocupando as instituições e cursos mais prestigiados (SALATA, 2018, MONT'ALVÃO, 2016).

1.3 SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ETAPAS DE TRABALHO

Na literatura brasileira de política educacional, a ideia de um Sistema Nacional de Educação (SNE) foi marcada pela obra de Saviani (1973), para quem a existência de um sistema educacional pressupõe “*práxis* intencional comum”. A tese de Saviani (1973) considera a unicidade e homogeneidade do sistema educacional como objetivo a ser politicamente perseguido, bem como a produção e as disfuncionalidades decorrentes do sistema capitalista que o determina.

Duarte (2011) fundamenta a distinção entre sistemas educacionais – unidades de análise que expõem relações complexas de interações entre atores diversos e desiguais – e sistemas de ensino, estes como unidades político-administrativas reguladas em contextos democráticos pelos poderes públicos. No primeiro sentido, caberia ao analista expor e buscar compreender as tensões, os conflitos e as complementariedades presentes nos sistemas de ações educacionais, que podem se fragmentar e se dividir em subsistemas e mesmo assim manter as relações que os articulam. No segundo sentido, análises provenientes do institucionalismo histórico buscariam demonstrar o peso das escolhas pretéritas.

Por essa razão, o estudo teve início com a exposição da principal condicionalidade à inclusão de jovens no subsistema de educação superior: a superação da barreira do ensino médio, etapa final da educação básica e direito público subjetivo (BRASIL, 1988, art. 208, § 1º). A oferta, de responsabilidade prioritária dos governos estaduais, permanece aquém das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

A questão que motivou esta pesquisa foi a seguinte: ‘Como ocorre a exclusão em um sistema de educação superior, que, continuamente, ampliou o acesso, ou seja, a inclusão?’. O presente estudo tem a finalidade de analisar a coexistência do duplo movimento de inclusão e exclusão na educação superior brasileira. Para esse fim, optou-se por descrever a expansão/inclusão ocorrida ao longo de 60 anos, associando-se as modificações mais recentes às chamadas políticas de inclusão. A análise efetuada buscou demonstrar empiricamente a coetaneidade da inclusão e exclusão. A pesquisa procurou demonstrar, simultaneamente ao crescimento do acesso, a organização institucional dessa oferta, que mantém arranjos característicos do ensino propedêutico. Embora esta investigação não tenha como objeto

explicar as causas da exclusão no ensino médio, ao quantificar e apontar as principais características de inclusão/exclusão nessa etapa da educação básica, tem por objetivo reiterar que políticas de inclusão na educação superior devem estar associadas à superação das desigualdades, que excluem parcelas significativas de jovens do ensino médio, assim como o modo como esses subsistemas educacionais acham-se articulados.

Assim, além deste capítulo introdutório, a dissertação se encontra organizada em mais quatro capítulos, seguidos das considerações finais. O segundo capítulo, intitulado *Inclusão e exclusão na Educação Superior: políticas públicas e condicionalidades institucionais*, introduz o estudo do crescimento e da expansão do ensino superior no Brasil, com foco nas matrículas. Aborda, em sequência, as diferentes políticas de ampliação do acesso à educação superior, como as políticas de financiamento, bolsas e cotas, o que permite contextualizar a expansão do acesso em diferentes momentos. Para esse fim, foram sistematizadas séries históricas do crescimento da matrícula em cursos de graduação presenciais e a distância, das instituições, dos cursos de graduação, da oferta de vagas e do número de ingressantes. Os resultados apresentados dão visibilidade às dimensões e à complexidade do sistema de educação superior brasileiro e expressam os processos de inclusão como um estado de coisas (UNESCO, 2020), ou seja, dimensionam o crescimento da entrada de parcelas de jovens e adultos neste nível de ensino.

No terceiro capítulo, faz-se a sistematização da matrícula ocorrida nos cursos de graduação presenciais nos últimos 60 anos e associam-se os movimentos de crescimento, com fundamento na literatura da área, a políticas e programas adotados em diferentes períodos governamentais pelos executivos federais. Na sequência, analisa-se o movimento mais recente de ampliação da matrícula nos cursos de graduação a distância. O capítulo aborda também o crescimento e a diversificação das Instituições de Educação Superior (IES) no país. O achado a ser ressaltado é o crescimento do número de instituições privadas e sua organização institucional como empreendimento com fins lucrativos.

O quarto capítulo, ao efetuar a revisão da literatura sobre política educacional brasileira, focaliza as pesquisas que abordam a diáde inclusão/exclusão na educação superior e sintetiza como os estudos selecionados interpretam e explicam o crescimento tratado nos capítulos precedentes à luz desse par contraditório. O levantamento foi efetuado no Portal de Periódicos Scientific Electronic Library Online (SciELO), selecionando artigos publicados entre 2010 e 2020, em língua portuguesa. A estes artigos foram agregados capítulos de livros e teses de doutorado a respeito do tema, levantados pela pesquisadora no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nas bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O quinto capítulo tem por objetivo demonstrar a coetaneidade entre inclusão e exclusão em um sistema de educação com expansão do acesso, mediante a comparação dos dados dos Censos da Educação Superior mais recentes (2010, 2015 e 2019). Entre os principais achados deste capítulo, destacam-se a expansão dos cursos à distância e suas características.

2 INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS E CONDICIONALIDADES INSTITUCIONAIS

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2021, p. 13-14) considera que a inclusão reflete o conceito de equidade,¹ pois o termo trata de um processo composto por ações e práticas “[...] que contemplam a diversidade e constroem um sentimento de pertencimento, baseado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada”. Acrescenta ainda, que a inclusão é “[...] também um estado de coisas, um resultado, com uma natureza multifacetada que a torna difícil de definir”.

No primeiro sentido, inclusão social envolve políticas e práticas de reconhecimento e respeito às diferenças (culturais, de gênero, de sexualidades e cor da pele). Ainda são poucas as bases de dados educacionais com abrangência nacional que tratam da diversidade de identidades dos(as) estudantes. Desde o primeiro Censo Demográfico (IBGE, 1872), variáveis relativas ao sexo, à raça/cor/etnia e ao grau de instrução podiam ser associadas. Os primeiros Censos da Educação Superior (CES) tinham por unidade de coleta o curso e informavam o sexo e a idade do(a) estudante, mediante variáveis de agregação, como tipo de curso, turno, semestre de ingresso, etc. Os CES de 2009 a 2019 coletaram informações por estudante, discriminando variáveis como cor/raça, sexo, idade, deficiência, etc., além de dados sobre a forma de ingresso, acesso a financiamentos e a programas governamentais. Desse modo, a avaliação dessas políticas tornou-se paulatinamente mais presente.²

A sociologia política da educação superior tem nas obras de Cunha (1980, 1988) os primeiros estudos específicos, com abordagem neoinstitucionalista histórica, sobre a organização desse grau de ensino no país. Todavia, em sociedades desiguais, a inclusão social envolve também o sentido a ela dado por políticas de redistribuição de bens e oportunidades, que podem produzir alterações na posição/condição de indivíduos e grupos, ou seja, mudanças no estado de coisas (UNESCO, 2021). Os estudos sobre as relações entre subsistemas de educação do país produzidos após 1988 (GOLDEMBERG, 1993; FREITAS, 1999) expunham formas diversas de interação entre os sistemas de educação básica e o superior, mediadas por políticas federais cuja intervenção ocorria na confluência desses sistemas. Críticas ao *status quo* ou às intervenções dos poderes públicos denunciavam o estado de coisas vigente nas relações

¹ O relatório afirma que igualdade é um estado de coisas, enquanto equidade é um processo, ou seja, ações destinadas a garantir a igualdade.

² Os primeiros CES após 2009 ainda apresentavam “sem declaração” em expressivo número de unidades de coleta para essas variáveis. O CES 2020 voltou a ter os cursos e as instituições como unidades de coleta.

entre educação superior e educação básica. Com as mudanças ocorridas nos sistemas de seleção de diferentes universidades públicas brasileiras a partir de 2000, além de artigos e teses contendo estudos de caso das medidas adotadas ou dos resultados alcançados, a análise das políticas de inclusão na educação superior adquiriu maior recorrência, com publicações que abordavam tanto as dimensões identitárias quanto as de alteração do estado de coisas (MAIO; SANTOS, 2005; QUEIROZ; SANTOS, 2006). Em ambos os sentidos, a promoção de inclusão na educação superior requer ações públicas voltadas para mudanças no *status quo* e para o reconhecimento dos indivíduos como iguais e das diferenças entre os diversos grupos.

Embora reconheça que a noção de educação inclusiva foi moldada pelas lutas de organizações de pessoas com deficiências, o Relatório da Unesco (2021) considera que a inclusão social nos sistemas que asseguram o direito à educação diz respeito a todas as pessoas. Cury (2005), com fundamento na Declaração de Direitos Humanos (ONU, 1948), associando as políticas inclusivas às ações públicas para efetivação dos direitos humanos, argumenta sobre a dialética entre inclusão (os que estão dentro) e exclusão (os que estão fora). Afirmar serem as políticas inclusivas estratégias de ação voltadas para a efetivação dos direitos civis, políticos e sociais. No caso brasileiro, a efetivação desses direitos, ensina Santos (1979), fez-se historicamente por uma cidadania regulada. Em suas palavras:

Por cidadania regulada entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei. (SANTOS, 1979, p. 75).

No Brasil, o reconhecimento prévio pelo Estado de alguns cidadãos como portadores de direitos foi o que permitiu alguns avanços nas políticas sociais coetaneamente à exclusão de muitas das pessoas que viviam do trabalho. Nesse sentido, pode-se reiterar, com Santos (1979), a inclusão social excludente presente no país. Políticas de e para a efetivação do direito à educação e inclusão de pessoas socialmente desiguais requerem um sistema educacional em que os estudantes usufruam dos mesmos direitos e de tratamento semelhante, resguardadas suas diferenças e desigualdades.

Políticas de inclusão social pressupõem que a ação pública – conduzida por atores diversos e desiguais e/ou pelos poderes públicos – intervenha sobre relações de poder entre indivíduos e grupos sociais. No entanto, essas políticas são portadoras de ideias sobre o que seriam os valores e objetivos a resguardar. Muitos dos documentos e estudos que destacam o

crescimento do número de estudantes na educação superior brasileira remetem a categorias como democratização ou massificação, podendo a inclusão ser apoiada ou criticada. Em declaração recente,³ o então ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou “[...] que as universidades deveriam ser para poucos, nesse sentido de serem úteis à sociedade”. Não se trata de uma ideia isolada, vez que muitos consideram que difundir a formação técnica é realmente o que o país precisa. Santos (2015), ao analisar os debates ocorridos em torno da experiência de cotas sociais e étnicas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), conclui que discentes e docentes se posicionam quanto à distinção entre cotas sociais e cotas raciais. Para isso, baseia-se nos trabalhos de Hall (2006) e Fraser (2001) sobre a interdependência e as singularidades da diversidade cultural e das condições materiais, já que ambas fazem parte, negativa ou positivamente, da vida de milhares de brasileiros, com marcas de cor/raça, gênero e idades distintas.

Se, originariamente, o termo ‘inclusão educacional’ remetia a ações relacionadas a pessoas com deficiência, o debate contemporâneo o relaciona ao desenho das políticas de cunho redistributivo e de reconhecimento. Políticas de ampliação do acesso à educação superior contêm dimensão redistributiva, pois buscam recursos sociais diversos para que a população jovem possa completar seus estudos. Porém, essas políticas são insuficientes como resposta às condicionalidades impostas pelo gênero, pela etnia/cor, pela orientação sexual, pelas culturas, etc.

Nesse sentido, esta dissertação, com fundamento em Soares (2021), reconhece a importância do debate proposto por Fraser (2001) e adota o princípio de que tanto políticas públicas de caráter redistributivo quanto as de caráter identitário ou de reconhecimento caminham em relação uma à outra.

Veiga-Neto e Lopes (2007), em estudo com suporte no referencial foucaultiano, apontaram que as políticas de inclusão no Brasil corriam o risco de realizar uma inclusão-excludente das diferenças. De acordo com esses autores, as políticas de inclusão educacional, ao se difundirem discursivamente, propagam também o modo como se efetivam. Nelas os direitos de igualdade de acesso, de permanência e de conclusão operam processos de classificação, de comparação e normalização, que mantêm alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles) em situações de exclusão. Quase uma década e meia depois, Senkevics (2021), ao analisar dados da educação superior brasileira de 1991 a 2020, concluiu que a expansão das vagas e a diversificação das instituições e políticas inclusivas foram exitosas quanto à

³ Em 9 de agosto de 2021, ao programa de televisão ‘Sem Censura’.

diversificação do perfil discente, incluindo indivíduos menos privilegiados da sociedade. Não obstante, o desequilíbrio entre os setores públicos e privados manteve-se, assim como a distinção dentro do sistema, contando alguns cursos e diplomas com maior prestígio, em detrimento de outros.

Gentili (2009) analisou o que denominou de “processo de produção social da exclusão” na América Latina. Considerou que três dinâmicas interferem na efetivação do direito à educação na região, quais sejam: a pobreza e a desigualdade estruturais; a segmentação e a diferenciação dos sistemas nacionais de educação; e os sentidos que assume o direito à educação numa cultura política marcada pelo desprezo aos direitos humanos e pela redução do valor da escolaridade. Ao reconhecer que a exclusão é uma relação social, e não um estado ou uma posição ocupada na estrutura institucional de uma sociedade, afirma que a multidimensionalidade dos processos de exclusão no campo educacional é decorrente das condições de pobreza e das desigualdades vivenciadas por aqueles que, mesmo tendo acesso à educação escolar, frequentam, por inúmeras razões, uma escola pobre, bem como dos processos de diferenciação e segmentação dos sistemas escolares e dos sentidos atribuídos ao direito à educação.

Ao analisar as relações de desigualdade sob a ótica da sociologia de Niklas Luhmann, Weiß (2013) esclarece que, nas sociedades funcionalmente diferenciadas, ou seja, em que diferentes sistemas de ação comunicativa adquirem uma dinâmica própria, que os diferencia dos demais, uma pessoa é sempre parcialmente incluída. Isso significa que indivíduos ou grupos fazem parcialmente parte de um sistema de ação, como o sistema de educação superior, por exemplo. Pessoas são incluídas quando respondem a aspectos relevantes ao funcionamento do sistema, sendo essa inclusão temporária e de efeitos mais frouxos entre si. Por outro lado, os indivíduos nas zonas de exclusão, de caráter mais rígido, uma vez que ocorre uma relação de reforço entre as diferentes exclusões, encontram-se em situações que podem ser explicadas pela ausência de pressupostos exigidos pela racionalidade dos sistemas funcionais, tendo um significado relevante para a fortificação das desigualdades. Na sociologia de Luhmann, o reforço às diferenças produz, simultaneamente, integração para uns e exclusão para outros nos sistemas de ação. Desse modo, a exclusão e/ou inclusão precária no sistema de educação escolar básica reforçaria as chances de exclusão na educação superior e, conseqüentemente, no mercado de trabalho.

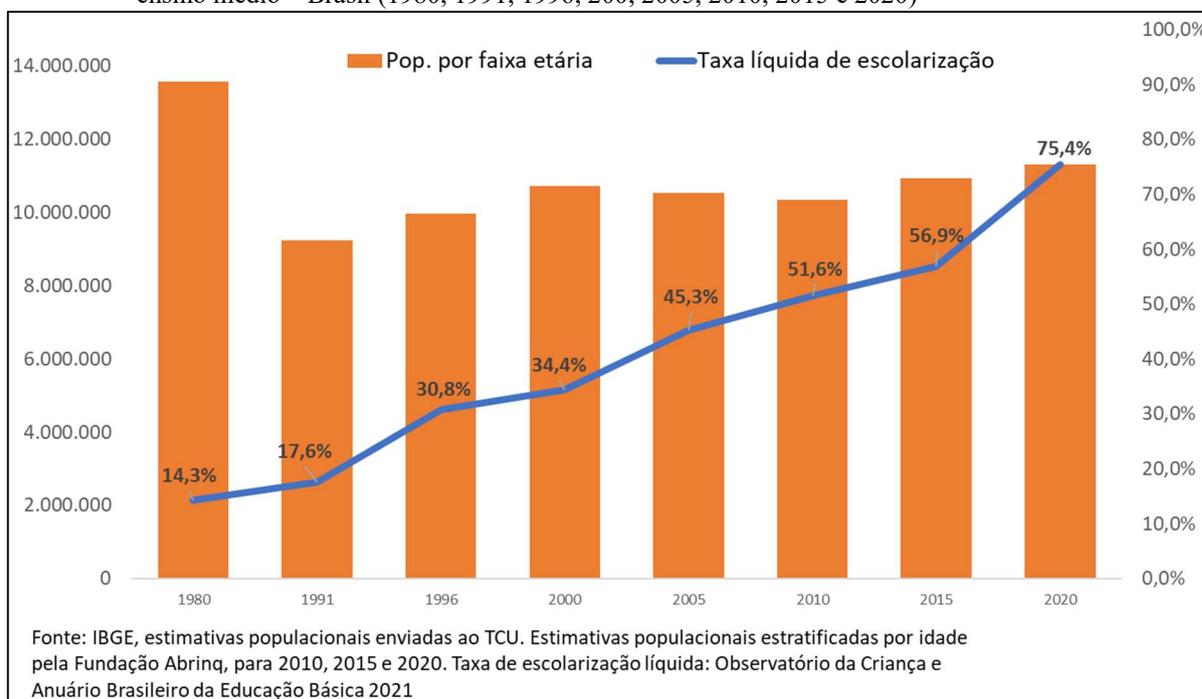
Ao procurar responder como os estudantes da educação superior atribuem sentido aos seus estudos, Dubet e Matucelli (2000, p. 252), após exporem três razões – utilidade, vocação e integração social –, discorrem sobre a necessidade de os estudantes se automotivarem e de

construírem suas experiências quando o sentido dos estudos já não é mais proporcionado pelas instituições. Estas, devido à massificação do acesso, deixaram de ser um espaço e tempo dos bons alunos, responsáveis e com forte adesão às expectativas institucionais, produzidos pelos processos seletivos a que foram submetidos.

2.1 A CONDICIONALIDADE PRÉVIA ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No país, o crescimento do acesso da população de jovens à educação superior tem como importante condicionalidade o término da etapa final da educação básica (ensino médio) e a aprovação em processo seletivo promovido pelas IES ou pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). A evolução da taxa de escolarização líquida de jovens no ensino médio é um dos indicadores do esforço, ocorrido nas últimas décadas, para ampliar a efetivação do direito à educação no país.

Gráfico 2 – Crescimento da população no grupo de idade de 15 a 17 anos e taxa de escolarização líquida no ensino médio – Brasil (1980, 1991, 1996, 2000, 2005, 2010, 2015 e 2020)



Fonte: IBGE (2021).

Contudo, o lento crescimento da taxa líquida no ensino médio revela que o país apresenta obstáculos para a inclusão de jovens na educação superior. O último Censo

Demográfico (IBGE 2010) revelou que pouco mais da metade dos jovens entre 15 e 17 anos cursava o ensino médio. Já em 2020, o número de matrículas de jovens com 15 a 17 anos correspondia a 75% do total (INEP, 2020). O último Censo Escolar (INEP, 2020) registrou 5,971 milhões de matrículas no ensino médio na faixa etária de 15 a 17 anos, considerada adequada para frequência nessa etapa da educação básica. A esse grupo acrescem-se 213 mil matrículas de jovens com 14 anos e 1,36 milhões de matrículas de jovens e/ou adultos com 18 anos ou mais. Esses dados revelam que, na etapa final da educação básica, pode-se falar de inclusão precoce e de diferentes tipos de exclusão: aqueles que não atingiram essa etapa final e aqueles que, para atingi-la, enfrentaram exclusões anteriores. Por último, há também os precocemente incluídos, por iniciarem a conclusão da educação básica mais cedo, ou seja, na idade de 14 anos. Para o ano anterior (2019), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2019) informa a composição do grupo etário de 14 a 17 anos com 12,36 milhões de jovens, ou seja, aproximadamente 7 milhões de jovens no país não frequentavam a etapa final que assegura a efetivação do direito à educação.

A exclusão de jovens do ensino médio recebeu um conjunto expressivo de explicações na literatura sociológica e pertinente às políticas educacionais. Dayrell e Ednilson (2016, p. 420) concluem que os entraves citados por jovens entrevistados sobre suas trajetórias escolares “[...] refletem apenas as características mais aparentes de um contexto no qual estão imersos: a desigualdade social que, no caso brasileiro, parece funcionar como uma espiral”. Para os autores:

São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais etc. e que vão definir as experiências a que cada um dos jovens adolescentes teve e tem acesso. Assim, a idade, o gênero, a raça, o fato de serem filhos, na sua maioria, de trabalhadores desqualificados, grande parte dos quais com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na trajetória escolar de cada um deles. (DAYRELL; EDNILSON, 2016, p. 409).

Os autores destacam o peso das desigualdades sociais nos processos de produção da exclusão escolar e apresentam também fatores como a atuação dos(as) professores(as), a organização curricular pouco atrativa e valores familiares em relação à educação escolar como condicionantes de trajetórias de exclusão.

O fenômeno de jovens excluídos(as) tanto da escola quanto das relações formais de trabalho foi destacado pela imprensa de abrangência nacional na última década (*Revista Exame* de 3 de janeiro de 2022; *Jornal O Globo* de 2 de dezembro de 2016; *Jornal Folha de São Paulo*

de 18 de outubro de 2010). Esses veículos denunciam, criticam e apontam as possíveis consequências do número de jovens que não frequentam a escola nem trabalham no país.⁴ Esse fenômeno foi constatado, inicialmente, pelo Ministério da Educação do Reino Unido, depois a noção de ‘nem estudam nem trabalham’ passou a ser difundida, ao longo da última década, pela Organização Internacional de Trabalho (OIT). No Brasil, Menezes Filho, Cabanas e Komatsu (2014) afirmam que é preocupante a proporção de “jovens inativos” no país.⁵ Isso porque, no período em que a taxa de desemprego aberto caiu cerca de 12%, a proporção de jovens economicamente inativos se manteve em um nível expressivo ao longo dos anos, com médias anuais de 14,1% em 2003 e de 16% em 2013. Os autores concluem que o período em que os jovens permanecem na situação ‘nem-nem’ está associado à escolaridade, cuja saída, predominantemente, se dá pelo trabalho sem estudos complementares.

Dubet, (2003, p. 29-45), ao tratar do fenômeno da exclusão na escola, conclui que se trata do

[...] resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.

A expansão do acesso ao ensino médio no país, ocorrida nas últimas décadas, expressa certa democratização dessa etapa final da educação básica. No entanto, importa reconhecer que o ritmo da expansão e as desigualdades de trajetória expõem os limites das políticas de inclusão. Tratar das situações de inclusão/exclusão na educação superior e das políticas públicas que sobre elas atuam implica reconhecer que uma lógica de inclusão e exclusão, como aponta Dubet (2003), perpassa a organização tanto do sistema de ensino médio quanto da educação superior.

⁴ Artigos publicados na grande mídia difundem a ideia de um conjunto de jovens que não estudam nem trabalham, obnubilando as condições precárias de subsistência e trabalho (desemprego estrutural) e as trajetórias que os impediram de estudar.

⁵ Refere-se aos jovens que não estudam, não trabalham, nem procuram trabalho.

2.2 CONDICIONALIDADES À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO

Em 2020, o ensino médio no Brasil estava majoritariamente organizado em três anos de estudos, sendo o ensino não seriado e a oferta de um ano a mais (4ª série) residuais.

Tabela 1 – Matrículas no ensino médio regular, por série e dependência administrativa – Brasil (2020)

Séries e % sobre Total Brasil	Total	dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
1ª Série	2.957.549	82.485	2.526.731	15.038	333.295
	39,20	1,10	33,5	0,20	4,40
2ª Série	2.446.667	66.164	2.058.892	13.118	308.493
	32,40	0,90	27,3	0,20	4,10
3ª Série	2.057.270	57.796	1.710.344	11.066	278.064
	27,20	0,80	22,7	0,10	3,70
4ª Série	48.376	14.417	31.121	808	2.030
	0,60	0,20	0,40	0,00	0,00
não seriado	40.891	12.468	24.356	-	4.067
	0,50	0,20	0,30	0,00	0,10
Brasil	7.550.753	233.330	6.351.444	40.030	925.949
	100,00	3,10	84,10	0,50	12,30

Fonte: Sinopse estatística da educação básica (INEP, 2020).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Na atualidade, o que se convencionou a chamar no Brasil de ‘ensino médio regular’ corresponde, de fato, a uma oferta organizada em três anos consecutivos de ensino, destinada a jovens que concluíram os nove anos do ensino fundamental (Tabela 1). Isso é proveniente da organização estabelecida nacionalmente pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), que instituiu um primeiro ciclo no ensino secundário, com duração de quatro anos, denominado ‘Ginásio’, correspondente aos anos finais do atual ensino fundamental, e um segundo ciclo, de três anos de duração, com duas opções de cursos à época: o clássico e o científico (BRASIL, 1942, arts. 2º, 3º e 4º), sendo este último organizado como porta de acesso à educação superior.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) (BRASIL, 1961, art. 34) incorporou o ensino secundário como etapa inicial da educação de grau médio e subdividiu o ensino médio em dois ciclos: o ginásial e o colegial. Essa mudança não alterou a organização

do ensino das instituições escolares proveniente da Lei Orgânica, mas introduziu a obrigatoriedade de exame de admissão para ingresso no ginásio, ciclo inicial da educação de grau médio. A LDBEN posterior (BRASIL, 1971) reviu a organização do ensino estabelecida pela LDBEN/1961, tornando obrigatório o ensino de 1º grau, com duração de oito anos, ao reunir o ensino primário e a primeira etapa do ensino médio (o antigo secundário, em 1961 denominado ginásio). Aprovada no período ditatorial, a nova LDBEN passou a denominar como ensino de 2º grau a etapa final da educação de 2º grau prevista na lei anterior, congregando os cursos clássicos e científico e estabelecendo organização semelhante à etapa hoje conhecida como ensino médio.

Em 1960, último ano de vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), o registro de estudantes no segundo ciclo do grau médio – que corresponde ao atual ensino médio – no Censo Demográfico (IBGE, 1960) informava a proporção de jovens com 15 anos de idade não que frequentavam essa etapa. O ingresso ocorria com 16 anos, e apenas 1% da população nessa idade havia concluído a série inicial. Jovens com 17 anos que haviam concluído a segunda série eram 1,9% do total, e os que haviam concluído com 18 anos a terceira série eram 2,3% (IBGE, 1960, p. 16-18). Vinte anos depois (1980), a taxa líquida de escolarização no 2º grau, quando do chamado milagre econômico brasileiro, correspondia a 14,7%⁶ e, no início do processo de redemocratização do país, em 1991, a 17,6% (Gráfico 2).

Em 1988, o texto constitucional inseriu entre os deveres do Estado a garantia do ensino fundamental gratuito e obrigatório (BRASIL, 1988, art. 208, inc. I) e a progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio (BRASIL, 1988, art. 208, inc. II). A solução de compromisso entre atores diversos e desiguais adotada no texto constitucional reiterou as linhas gerais da organização institucional excludente formulada desde a reforma de 1942. O ensino médio não foi considerado, no texto original da Constituição Federal, como etapa obrigatória e gratuita nem mesmo para aqueles na faixa etária de 15 a 17 anos.

Tabela 2 – Evolução da distribuição da população por nível de educação (%) – Brasil (1960-1990)

Nível de educação	1960	1970	1980	1990
Fundamental ou menos - Analfabetos	97	94	88	79
Médio	2	4	7	13
Superior	1	2	5	8

Fonte: Ipea (1996).

⁶ Séries históricas e estatísticas, do IBGE. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17> Acesso em: 2 ago. 2021.

A exclusão no ensino médio condicionou e condiciona diferentes políticas de inclusão na educação superior, assim como a permanência de desigualdades e a segregação social presentes no país. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021), três em cada dez jovens brasileiros(as) na faixa de 18 a 24 anos (idade de ingresso e frequência na educação superior) estavam empregados(as), apesar de não frequentarem uma escola ou um curso superior. O estudo informa ainda que, em 2018, 67% das pessoas de 25 a 34 anos no Brasil tinham pelo menos o ensino médio, e apenas 21% tinham qualificação superior. Esses dados são indicativos da exclusão no passado, que permanece no presente, devido às condições de vida e trabalho da população.

2.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Brasil, a educação superior tem sua organização institucional e funcionamento regulados pela União, conforme estabelece a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996, art. 8º, incs. VII e VIII) e a regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) BRASIL, 2004). A ideia de atribuir ao Ministério da Educação (MEC) a regulação do sistema tripartite de educação básica já se faz presente desde a aprovação da Lei que criou o Exame Nacional de Cursos (BRASIL, 1995, art. 1º), precedendo a LDBEN (BRASIL, 1996). Cabe ao executivo federal, periodicamente, credenciar instituições de educação superior, reconhecer cursos, avaliar instituições e cursos, financiar as Ifes e proceder à gestão do sistema nacional de coleta e disseminação de informações sobre esse nível de ensino. Esse subsistema de educação é atualmente composto por 2.608 IES, 40.427 cursos, 8,6 milhões de alunos e 399.428 docentes (INEP, 2020). A regulação institucional de controle sobre um sistema desse porte (BARROSO, 2006) é exercida pelo MEC, que privilegia a aferição de resultados como forma de aferição da qualidade.

Neste ponto, é importante lembrar de que a coetaneidade entre inclusão e exclusão, em suas múltiplas dimensões, orientou este estudo, com fundamento em literatura proveniente da sociologia política da educação. A ideia de inclusão associada à diversidade de gênero, à orientação sexual e à cor/etnia (UNESCO, 2021) orientou e orienta a formulação de políticas públicas de discriminação positiva e de reconhecimento identitário (ações afirmativas) na educação superior brasileira. Essas políticas reservam um percentual de vagas para estudantes autodeclarados(as) pardos(as) ou pretos(as), provenientes de comunidades quilombolas, dos povos originários, dentre outros grupos identitários.

No entanto, a primeira lei aprovada no país após a Constituição de 1988 e que introduziu modificações nos critérios de acesso à educação superior, para além dos processos seletivos baseados no desempenho, é estadual e foi aprovada pela Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro em 2000 (RIO DE JANEIRO, 2000, art. 2º). A norma estadual reservava 50% das vagas para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Nesse período inicial, o instrumento de política pública direcionava a inclusão para jovens pobres que frequentassem o ensino médio. No estado do Rio de Janeiro, a população de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos (IBGE, 2000) era ligeiramente superior a 1,3 milhões, enquanto as matrículas no ensino médio, neste mesmo ano, chegavam à casa dos 675 mil. Dessas matrículas, a rede pública estadual respondia por 75%. Doze anos depois, o legislativo federal aprovou a chamada Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.; No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (art. 1º; § único); as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012).

No tocante ao acesso, A Política Nacional de Cotas, restrita às Ifes, observava critérios de mérito, porém ponderados pela trajetória escolar do(a) estudante (ensino médio em escolas públicas), pela renda familiar, pela cor/etnia e por eventual deficiência. Em 2012, ano de aprovação da Lei de Cotas no Brasil, o CES apresentava poucos dados sobre a situação em que a norma intervinha.

Tabela 3 – Matrículas nos cursos de graduação de acordo de pessoas com deficiência e segundo a declaração de cor/etnia

Tipo de IES	peessoas deficientes	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarou	Total das matrículas
Pública	8.201	465.865	82.052	242.797	18.497	4.126	1.084.039	1.897.376
	0,40	24,60	4,30	12,80	1,00	0,20	57,10	100,00
Federal	5.577	253.961	64.436	163.289	8.968	2.370	594.389	1.087.413
	0,5	23,40	5,90	15,00	0,80	0,20	54,70	100,00
Estadual	2.013	162.021	16.128	71.702	8.751	1.622	365.059	625.283
	0,30	25,90	2,60	11,50	1,40	0,30	58,40	100,00
Municipal	611	49.883	1.488	7.806	778	134	124.591	184.680
	0,30	27,00	0,80	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
Privada	18.942	1.176.694	105.524	503.312	43.532	6.156	3.305.094	5.140.312
	0,40	22,90	2,10	9,80	0,80	0,10	64,30	100,00
Brasil	27.143	1.642.559	187.576	746.109	62.029	10.282	4.389.133	7.037.688

Fonte: Sinopse Estatística Educação Superior 2012 (INEP, 2012).

O número de estudantes não declarantes ou sem informação em relação à cor e/ou etnia era expressivo em 2012, o que impedia, à época, que se aferisse com maior acuidade os processos de exclusão em relação à cor/etnia. Ao se comparar a distribuição de matrículas entre IES públicas e privadas, verifica-se a mesma distribuição percentual (de 0,4%) de atendimento à pessoa deficiente em relação ao total desse grupo de estudantes. Se, no conjunto das IES públicas, o percentual de matrículas de estudantes que se autodeclaravam brancos era, em 2012, ligeiramente superior ao das IES privadas (24,6% e 22,9%, respectivamente), as Ifes apresentaram percentual superior de estudantes que se autodeclararam de cor preta no ano de aprovação de Lei de Cotas. Em 2016, a Lei de Cotas foi alterada, estendendo-se a reserva de vagas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

2.3.1 A chamada Lei de Cotas: reconhecimento e redistribuição?

Na educação superior, a ação pública e governamental na direção de políticas redistributivas e de reconhecimento impulsionou a aprovação da Lei de Cotas em 2012. Em 2004, por iniciativa do Executivo, foi apresentado ao Congresso Nacional Projeto de Lei (BRASIL, 2004) que instituía reserva de vagas nas Ifes para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas. A primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas foi a Universidade Nacional de Brasília (UnB), no ano de 2004, seguida pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), para estudantes de escolas públicas. Em 2007, foi aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) o programa de ações afirmativas, estabelecendo o ingresso por reserva de vagas em todos os cursos de graduação (BATISTA, 2018). No entanto, as universidades estaduais foram as pioneiras na adoção da política de cotas, a começar pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), no ano 2000, e pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf), em 2001 (SILVA, 2020).

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) instituiu o sistema de cotas nos cursos de graduação em 2008, para estudantes de escola pública, negros, indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas. Em 2010, o partido ‘Democratas’ (DEM) ajuizou, no Supremo Tribunal Federal (STF), Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF nº 186), por considerar que a UnNB, ao estabelecer a reserva de vagas, violava fundamentos constitucionais. A decisão do STF, no mesmo ano de aprovação da Lei de Cotas, foi unânime em rejeitar o pedido.

A Lei de Cotas estabeleceu que as universidades públicas federais e institutos técnicos federais devem reservar pelo menos 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, distribuindo as vagas de forma proporcional entre pretos, pardos e indígenas, considerando ainda o critério de renda familiar *per capita* de até 1,5 salários-mínimos. As IES tiveram quatro anos para se adequar à implantação das cotas, prazo que se encerrou em agosto de 2016. De acordo com Karruz (2018), a reserva de vagas instituída atingiu mais de 60 universidades e, aproximadamente, 40 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) em todo o país. Para sua operacionalização, foram estabelecidas as seguintes modalidades de acesso, direcionadas aos estudantes provenientes de escolas públicas:

A modalidade 1 (M1) contempla pretos, pardos e indígenas de baixa renda; a 2 (M2), volta-se aos candidatos de outra cor/raça também de baixa renda. As modalidades 3 e 4 (M3 e M4) não requerem comprovação de renda; pretos, pardos e indígenas concorrem na M3, e os de outra cor/raça, na M4. A ampla (ou livre) concorrência (M5) atende os oriundos (total ou parcialmente) do ensino médio privado. (KARRUZ, 2018, p. 405).

Karruz (2018) observa que a implementação da Lei de Cotas é potencialmente capaz de comprometer a efetividade dessa ação, devido ao seu silêncio sobre a composição sociodemográfica desigual do alunado de acordo com os cursos, por desconsiderar a distribuição social real presente entre os prestadores do Exame Nacional do Ensino Médio e porque o limiar de renda familiar *per capita* (1,5 salário mínimo) é elevado: 88% dos inscritos no Enem 2015 que frequentaram apenas escolas públicas durante o ensino médio possuíam

renda inferior a esse valor. Como consequência, incha-se a concorrência nas modalidades que servem a estudantes de baixa renda. Porém, em contraposição, a autora enfatiza o potencial da Lei de Cotas (BRASIL, 2012) de ativar a demanda pela educação superior entre os elegíveis, ou seja, jovens de grupos sociais tradicionalmente excluídos.

2.3.2 Fies: instrumento de políticas públicas de inclusão e financiamento do setor privado

Anterior à Lei de Cotas, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa federal de crédito ao(à) estudante para pagamento de mensalidades escolares nas instituições privadas. Foi adotado em substituição ao Programa de Crédito Educativo (Creduc), criado em 1975, durante o período ditatorial, com o objetivo de financiar as mensalidades escolares e custear os estudantes usando o critério da renda familiar. Trata-se de um modelo de financiamento que se utiliza do aporte de subsídios para os estudantes e oferece às IES que aderem ao Programa Universidade Para Todos (ProUni), como contrapartida, um plano de renúncia fiscal (NEVES; ANHAIA, 2014; SAMPAIO, 2014; SANTOS, 2014; RISTOFF, 2016). Na sua primeira fase, esse programa funcionou com recursos da Caixa Econômica Federal, do Banco do Brasil e dos bancos comerciais, com encargos em torno de 15% ao ano. Em 1983, a Caixa Econômica tornou-se o seu único agente financeiro, com recursos oriundos do Ministério da Educação e do Fundo de Assistência Social (FAS), gerado pelas loterias. Afirma Saviani (2008) que a privatização da educação superior se aprofundou e consolidou no período da ditadura civil-militar, cujos governos deixaram um legado de intervenção no setor, que teve continuidade no período democrático.

Com a Constituição Federal de 1988, a manutenção do Creduc passou a depender apenas de recursos do Ministério da Educação. Em nova alteração, no ano de 1992, ficou estabelecido que 30% da renda líquida das loterias e dos prêmios não procurados seriam destinados ao programa, sob supervisão do Ministério da Educação e Cultura, com o acesso restrito ao pagamento das mensalidades de estudantes considerados carentes e matriculados em instituições privadas.

Em 1999, o Creduc foi substituído pelo Fies⁷. Criado pela Medida Provisória (MP) nº 1.827, de maio de 1999, repetidas vezes reeditada (MP nº 1.865-2/1999, MP nº 1.927-8/1999, MP nº 2.094-22/2000), até ser convertida na Lei nº 10.260 de julho de 2001, o Fies tem o

⁷ Fonte: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fies-graduacao>. Acesso em: 29 nov. 2020.

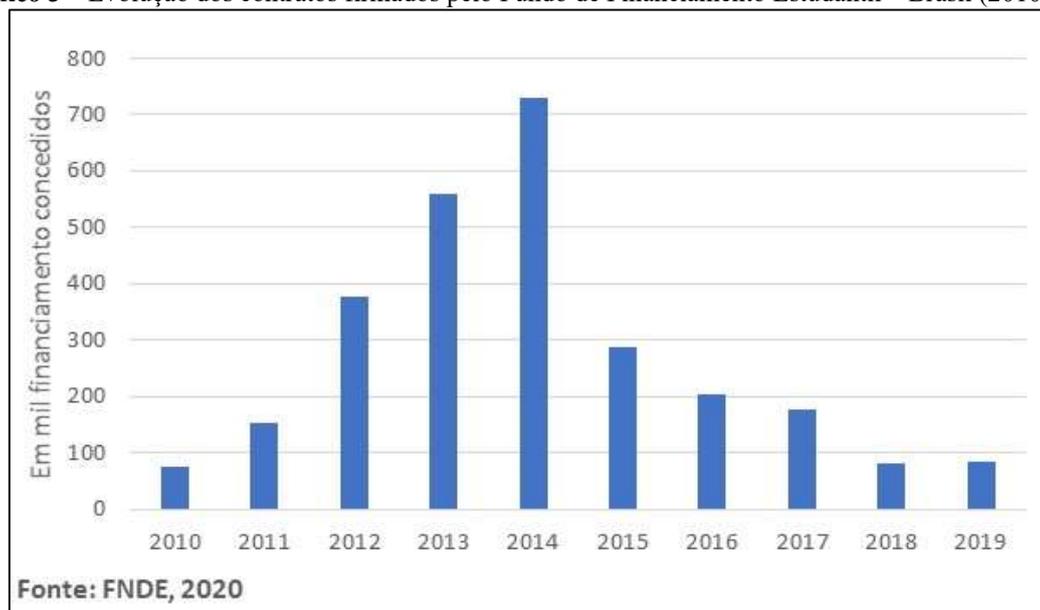
objetivo de financiar estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sinaes.

O atual PNE (BRASIL, 2014, estratégia 12.5) afirma que o Fies é componente da política de inclusão na educação superior, por objetivar a redução das desigualdades étnico-raciais e a ampliação do acesso e permanência nas IES de estudantes egressos(as) da escola pública, afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiências ou altas habilidades. O PNE recomenda a ampliação dos benefícios concedidos (meta 12.20) e a expansão do atendimento à pós-graduação (meta 14.3). Mercadante (2017), ao contra-argumentar os críticos do Fies, afirma:

O primeiro argumento, é de que o Fies não contribui para as metas do Plano Nacional de Educação. É evidente que contribui e muito. As matrículas seriam aproximadamente 25% menores na educação superior sem o Fies. O programa impulsiona o acesso e contribui para a permanência, que sempre foi um objetivo complementar do programa. A evasão na educação superior, que é elevada especialmente nas instituições privadas, é, em média, 3,5 vezes maior entre os estudantes pagantes e não beneficiados pelo Fies.

O segundo argumento é de que o Fies cresceu muito rápido. É verdade. Mas, basta a comparação desse crescimento com o forte aumento nas inscrições do Enem, com cerca de 8 milhões de participantes, para compreender a necessidade imperiosa de expansão do Fies. Apesar dos recentes avanços de expansão continuamos com uma imensa demanda reprimida, e o total de vagas ofertadas não chega a 25% dos inscritos no Enem.

A partir de 2012, o crescimento do ‘novo crédito estudantil’ era legitimado pelo discurso de inclusão de jovens pobres e pelo silêncio a respeito das vagas ociosas presentes nas instituições privadas de educação superior.

Gráfico 3 – Evolução dos contratos firmados pelo Fundo de Financiamento Estudantil – Brasil (2010-2019)

Fonte: FNDE (2020).

O *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) informa a concessão de 2,72 milhões de financiamentos no intervalo de quase dez anos, com a maior concentração no ano de aprovação do PNE (BRASIL, 2014). Entre as alterações sofridas pelo programa em 2012, com o objetivo de ampliar o acesso, está a redução da taxa de juros e a diferenciação entre modalidades (M) de financiamento (BRASIL, 2012), a saber:

- M1: destinada aos estudantes com renda *per capita* mensal familiar de até três salários-mínimos, residentes em qualquer parte do país, com taxa de zero por cento ao ano;
- M2: destinada aos estudantes das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste com renda *per capita* mensal familiar de até cinco salários-mínimos, com taxa de juros variável, de acordo com a instituição financeira;
- M3: destinada aos estudantes com renda *per capita* familiar mensal de até cinco salários-mínimos, de qualquer localidade do país, com taxa de juros variável, de acordo com a instituição financeira responsável pelo financiamento.

A partir de 2020, o programa passou a contar com apenas duas modalidades de financiamento: a primeira destinada a estudantes com renda *per capita* mensal familiar de até três salários-mínimos, com taxa anual zero; e a segunda, chamada de P-FIES, direcionada a estudantes com renda *per capita* mensal de até cinco salários-mínimos, com taxas de juros definidas pelo agente financiador.

Chaves e Amaral (2016) asseveram que o Fies representou fonte de recursos para a expansão do setor privado na educação superior, mediante o ensino de graduação dissociado da

pesquisa e da extensão. Em artigo recente (SANTOS; CHAVES; PAIXÃO, 2021) afirmam ser o Fies uma política pública de caráter social – termo associado de modo vago à focalização do programa no estudante de baixa renda –, embora aprofunde o processo de mercantilização da educação superior. Esta dissertação considera que o Fies consiste, simultaneamente, em um instrumento político de discriminação positiva para inclusão do estudante de baixa renda e de subsídio ao setor privado, em face do crescimento de vagas ociosas.

Essa política passou por ampliação no governo Lula (2010), com redução da taxa de juros (de 6,5% para 3,4% ao ano), ampliação do prazo de carência de 18 meses após a conclusão do curso para o início dos pagamentos e ampliação do prazo de quitação para três vezes o tempo de duração do curso. Sofreu diversas alterações a partir de 2017. Sob o argumento da alta inadimplência registrada pelo programa, que atingiu 50,1% em 2016, em dezembro de 2017, foi lançado o Novo Fies (MP 785/2017, convertida na Lei nº 13.530/2017). Entre as alterações, a renda familiar *per capita* mensal, antes limitada a 3 salários-mínimos, passou a variar entre 3 e 5, de acordo com a modalidade; a taxa de juros passou do valor fixo de 6,5% ao ano para variar de acordo com a instituição financeira onde o estudante contratou o financiamento; o valor das parcelas foi restrito a 10% da renda mensal do contratante; e o período de carência, até então de 18 meses após a formatura, passou a ser imediato, assim que o estudante tiver seu primeiro emprego formal após a conclusão do curso. A principal mudança é em relação às modalidades. O programa passou a ser dividido em três modalidades: a primeira é destinada a estudantes com renda familiar *per capita* mensal de até três salários-mínimos, operada exclusivamente pela Caixa Econômica Federal e financiamento com juros zeros; as modalidades 2 e 3, também clamadas de P-Fies, são destinadas aos(às) estudantes com renda *per capita* mensal de até cinco-salários-mínimos. A modalidade 2, exclusiva dos(das) estudantes do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tem como fundo de financiamento recursos de fundos constitucionais dessas regiões. A modalidade 3 (Fies 3), destinada aos(às) estudantes de todo Brasil, tem recursos oriundos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Em 2021, entre novas alterações, está o uso do Enem como critério de seleção para concessão do financiamento: nota mínima de 400 pontos na redação e 450 pontos na média do exame, além de possibilidade de cobrança judicial para os inadimplentes.

2.3.3 ProUni: instrumento de compra de vagas na rede privada e de inclusão de estudantes pobres com bom desempenho

O ProUni, de acordo com Pinto (2016, p. 145), “[...] se caracteriza pela renúncia fiscal em que a instituição privada de ensino superior deixa de recolher um conjunto de tributos e, em troca, oferece bolsas integrais, ou parciais, a estudantes egressos do ensino médio”. Acrescenta o autor que o programa oferta bolsas integrais ou parciais para estudantes egressos(as) do ensino médio com renda *per capita* familiar de até 1,5 salário-mínimo.

O ProUni foi instituído por MP, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2005), com o intuito declarado de regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação superior e, de acordo com a exposição de motivos da Medida Provisória 213 de 2004, de “[...] democratizar o acesso da população de baixa renda à educação superior, cujas matrículas estão concentradas no setor privado de ensino” (BRASIL, 2004 *apud* CONCEIÇÃO, 2017, p. 55). De início, assegurava às IES aderentes a isenção dos seguintes tributos:

- i) Imposto de Renda de Pessoa Jurídica;
- ii) Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689/1988;
- iii) Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70/1991; e
- iv) Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7/1970 (BRASIL, 2004, art. 8º).

As bolsas do ProUni eram destinadas aos(às) estudantes que tivessem cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas, na condição de bolsista integral, aos(às) estudantes com necessidades especiais e aos(às) professores(as) da rede pública de ensino (para os cursos de licenciatura e Pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda familiar *per capita*) (BRASIL, 2004, art. 2º). Inicialmente, os(as) estudantes que pleiteassem a bolsa eram pré-selecionados(as) pelos resultados, pelo perfil socioeconômico apresentado no Enem ou por outros critérios, a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação. Por último, caberia às IES escolher os(as) estudantes no limite de suas vagas (BRASIL, 2004, art. 3º).

A MP nº 213/2004 (BRASIL, 2004), no intervalo de 4 meses, recebeu um total de 193 emendas.⁸ Entre os artigos com maior número de emendas está o artigo 11, que sofreu diversas

⁸ Informações constantes no Parecer do relator, de 1º de dezembro de 2004.

alterações no tocante à concessão de bolsas. As proposições apresentadas estabeleceram critérios que ampliaram o número de possíveis participantes ou corrigiram imprecisões no texto original. Um segundo grupo de emendas buscou ampliar as isenções concedidas pelo programa.

Ao longo de 18 anos, o ProUni sofreu diversas alterações. Para o processo seletivo de 2020, o Ministério da Educação estabeleceu as seguintes condições:

- a) Bolsas integrais para estudante com renda bruta familiar de até 1,5 salário-mínimo por pessoa;
- b) ½ bolsa para estudantes com renda bruta familiar de até 3 salários-mínimos por pessoa;
- c) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em escola da rede privada como bolsista integral da própria escola;
- d) ser pessoa com deficiência;
- e) ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição, e concorrer a bolsas de estudo em cursos de licenciatura. Nesse caso não é exigida a comprovação de renda.⁹

Em 2020, o ProUni concedeu 166.830 bolsas, distribuídas entre cursos presenciais (67,7%) e cursos à distância (32,3%), sendo 78,4% integrais. Dez cursos, em um total de 317, receberam 54,4% das bolsas.

Tabela 4 – Cursos que receberam o maior número de bolsas do ProUni em 2020

Curso	Total de bolsas	%
Direito	15082	9,00
Administração	14888	8,90
Pedagogia	13660	8,20
Enfermagem	9234	5,50
Ciências Contábeis	8570	5,10
Educação Física	7601	4,60
Psicologia	7447	4,50
Gestão de recursos humanos	5575	3,30
Fisioterapia	4582	2,70
Farmácia	4055	2,40
Total bolsas Brasil	166.830	100,00

Fonte: Relatório de gestão consolidado – 2020 (BRASIL, 2021).

Os três primeiros cursos – Direito, Administração e Pedagogia – receberam mais de um quarto (26,1%) do total de bolsas. Esses cursos acumulam 31,4% das bolsas na modalidade EaD e 20,2%, na modalidade presencial e se caracterizam por concentrarem um elevado número

⁹ Ministério da Educação. Disponível em <http://prouniportal.mec.gov.br/infografico-como-funciona>.

de matrículas, sobretudo nas instituições privadas. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2020, os cursos de Direito, Administração e Pedagogia somaram 25,4% do total de matriculados em graduação neste ano, totalizando 13,9% das matrículas em instituições públicas, e 28,7% em instituições privadas. Ainda de acordo com CES (2020), dos 759.361 matriculados no curso de Direito em 2020, 90,3% estavam em instituições privadas. Percentuais semelhantes podem ser observados entre o total de matriculados nos cursos de Pedagogia (90,3%) e de Administração (98,7%). Esses percentuais são superiores quando comparados ao total de matriculados em todos os cursos de graduação do ano: de 22,2% nas instituições públicas, e 77,8% nas privadas.

O ProUni foi responsável pelos incrementos no número de matrículas em IES privadas ocorrido na segunda metade de década de 2000, tendo causado um significativo impacto na expansão e na sustentabilidade do setor privado do país.

2.4 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Geema), do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Uerj, baseado em Feres Junior *et al.* (2018), ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica, no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, à saúde, ao emprego e aos bens materiais, nas redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (UERJ, 2004).

As reivindicações por políticas afirmativas, que tiveram início com o movimento negro, dispuseram de mais abertura a partir da década de 1990, principalmente pela pressão exercida em fóruns internacionais, cada vez mais frequentados por Organizações não Governamentais (ONG) do movimento negro (GUIMARÃES, 2003). A partir da Conferência de Durban, realizada em 2001, na África do Sul, intitulada Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, houve uma redução da resistência social em relação às políticas afirmativas. O então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (FHC), comprometeu-se a reverter as desigualdades raciais no país por meio da adoção de políticas afirmativas (GUIMARÃES, 2003). A questão racial se tornou pauta nos programas dos candidatos à Presidência da República de 2002. Entre as propostas do candidato

eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, consta o “[...] combate ao racismo e de inclusão da população negra nas áreas de prestígio, poder e mando, por meio de ações afirmativas” (SANTOS, 2014).

Ainda no governo FHC, entre as ações adotadas no âmbito da administração pública federal, inclui-se a adoção de cotas de emprego para negros nos Ministérios de Desenvolvimento Agrícola e Reforma Agrária, da Justiça e das Relações Exteriores. No âmbito educacional, foram criados uma comissão de trabalho e cursos preparatórios para o vestibular destinados a jovens da periferia, gratuitos ou a preços simbólicos (GUIMARÃES, 2013), além de cursinhos financiados pelos Ministério da Educação ou por universidades, oferta de bolsas de estudos, isenção da taxa de inscrição para o vestibular, etc. (MOEHLECKE, 2004).

Como mencionado, no setor público estadual, no ano de 2000, a Uerj foi a primeira instituição do país a adotar política de cotas, a partir da decisão da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que aprovou a Lei nº 3.524/2000, reservando 50% das vagas para egressos de escolas públicas, e, no ano seguinte, a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos, iniciativa seguida pela Uenf (SILVA, 2020). Já nas instituições federais, a UnB foi pioneira: a partir de 2004, adotou critérios raciais e passou a privilegiar alunos egressos de escolas públicas (SENKEVICS, 2021), servindo assim de modelo para outras instituições. As ações ocorreram de forma descentralizada, sendo implementadas em momentos diferentes e com modelos diversos. Até 2010, 88 IES públicas já haviam implementado ações afirmativas em seus processos seletivos, das quais 28 eram federais (24 IES adotaram o sistema de cotas, e as demais a política de bônus). Entre as que adotaram as cotas, variava de 10 a 50% o percentual de vagas reservadas aos estudantes oriundos de escolas públicas e autodeclarados pardos, pretos ou indígenas (NEVES; ANHAIA, 2014).

Assim sendo, no ano de 2012, antes mesmo da sanção da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), as políticas afirmativas já haviam sido adotadas por 129 instituições. A Lei de Cotas passou a ser aplicada já nos processos seletivos de 2013 e, de forma plena, a partir de agosto de 2016, prazo final para implementação em todas as IES públicas (SILVA, 2020).

3 CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior brasileira vem passando por significativa expansão desde o início da década de 1960 até os dias atuais. Com pouco mais de 93 mil matrículas, distribuídas em 260 IES, no início da segunda metade do século XX, em 2020 (INEP, 2022), chegou a quase 8,7 milhões de estudantes, matriculados(as) em 2.457 instituições e em 41.953 cursos de graduação, presenciais ou na modalidade a distância. A ampliação das matrículas expressa um processo de inclusão pelo crescimento do acesso a esse nível de ensino. O PNE 2012-2024 (BRASIL, 2014, meta 12) prevê que até o final de sua vigência, ou seja, daqui a dois anos, a taxa bruta de matrícula na educação superior deve ser elevada para 50%, e a taxa líquida para 33% da população. No intervalo de sete anos, entre 2012 e 2019, a taxa bruta de matrícula passou de 32,8 para 48,6%; e a taxa líquida, de 16,6% para 23,8%¹⁰ (conforme os CES de 2012 e 2019).¹¹ Por essa razão, a efetivação dessa meta do PNE demanda a formulação e a implementação de políticas de ampliação do acesso à educação superior.

Se, para o nível da educação básica, a oferta prioritária cabe aos entes subnacionais, a responsabilização prioritária da União por políticas de expansão desse nível de ensino não está legalmente estabelecida. Ou seja, o Estado tem responsabilidade de regular o sistema de ensino superior, mas não tem a obrigatoriedade da oferta.

Quando comparado a países europeus e até mesmo a alguns países da América Latina, o desempenho do Brasil no acesso à educação superior permanece aquém do esperado. Para o ano de 2019, por exemplo, o percentual de adultos entre 25 e 34 anos com escolaridade de nível superior no país foi de 21%, percentual menor do que o de México (24%), Colômbia (30%), Chile (34%), Argentina (40%) e do que a média (45%) dos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (SENKEVICS, 2021).

Esta pesquisa, ao analisar, inicialmente, o acesso à educação superior no Brasil, demonstra a diversidade e as dimensões das mudanças ocorridas nesse subsistema de educação escolar. Indicador inicial da ação pública de inclusão nesse nível de ensino, o crescimento de matrícula é a métrica mais usual de aferição do acesso. No entanto, autores como Costa e Picanço (2020), Silva Filho *et al.* (2007) e Lima *et al.* (2019) também atentam para os fenômenos da evasão e reprovação na educação superior brasileira. Outros estudos (ARAÚJO

¹⁰ Dados disponíveis em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-superior>. Acesso em: 20 mar. 2022.

¹¹ Censo da Educação Superior 2012 e 2019. Até fevereiro de 2022, o Inep havia divulgado apenas dados agregados do CES de 2020.

et al., 2021; GOMES CARVALHO, 2020; LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017; TONTINI; WALTER, 2014, entre outros) nessa área informam, por outro lado, para os limites do ingresso (acesso) impostos pela condição social, econômica e cultural do estudante.

Este estudo considera que o ingresso em cursos de graduação ou tecnológicos constitui o início dos processos de inclusão nesse nível de ensino, porém sua ampliação requeria e ainda requer políticas públicas de ampliação do atendimento na direção da promoção do acesso, da permanência e da conclusão. Por essa razão, o capítulo tem início com a sistematização da matrícula ocorrida nos cursos de graduação presenciais nos últimos 60 anos e associa os movimentos de crescimento, com fundamento na literatura da área, às políticas e aos programas adotados em diferentes períodos governamentais pelos Executivos federais.

Na sequência, foi analisado o movimento mais recente de ampliação da matrícula nos cursos de graduação a distância. Ação pública em desenvolvimento e ainda pouco diagnosticada pela literatura, a pesquisa sugere que o movimento de crescimento é anterior à pandemia de Covid-19 e, por essa razão, pode estar associado a uma tendência de substituição de cursos de graduação presenciais.

O terceiro tópico abordado neste capítulo envolve o crescimento e a diversificação das IES no país. Para além do crescimento do número de instituições privadas, a organização institucional as coloca como empreendimento com fins prioritariamente lucrativos.

3.1 AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL: A EXPANSÃO INICIAL

A partir da segunda metade do século XX, o crescimento do acesso à educação superior se torna um fenômeno global. Durham (2005) ressalta que o Brasil se distingue dos demais países da América Latina não somente pelo início tardio, mas também pelo desenvolvimento “precoce” do setor privado, que, já em 1933, concentrava mais de 40% das matrículas, chegando a 45% em 1955, ano em que o percentual médio de matrículas na rede privada, na América Latina, era de 14%, índice que se reduzia para 7%, sem os dados brasileiros. A disparidade entre os países da região, porém, era significativa. Assim, por exemplo, no Chile e na Colômbia, esses percentuais eram de 36% e 38%, respectivamente, mas, na Argentina, de apenas 1% (DURHAM; SAMPAIO, 2000).

São muitas as diferenças entre o Brasil de 1960-1970 e o contemporâneo. Naquela época, metade da população vivia em áreas rurais (55%), o país era menos desigual, dada a igualdade relativa na pobreza, devida à ausência de serviços públicos essenciais para parcelas

expressivas da população, o mercado de trabalho era predominantemente masculino e três quartos da população eram formados por analfabetos funcionais (com menos de 3 anos de estudo) (ARRETCHE, 2015), Atualmente, 85% da população vive em áreas urbanas, o país se tornou mais desigual (GINI = 53,4, em 2019) e o índice de analfabetismo foi reduzido para 6,5% em 2019, ou seja, aproximadamente 12 milhões de cidadãos(ãs) (IBGE, 2019). O mercado de trabalho se ampliou e passou a incluir as mulheres, que atualmente são 40% da população economicamente ativa, entretanto parcelas expressivas da população continuam excluídas desse processo.

Em 2019, 55,3% da população estava ocupada (IBGE, 2020, p. 27), embora com diferenças significativas por faixa etária (48,2% das pessoas entre 14 e 29 anos e mais de 70%, entre 30 e 49 anos), sexo (nível de ocupação: homens: 65,5%; mulheres: 46,31%) e persistência da segregação racial no mercado de trabalho, sendo mais acentuada a presença de pretos e pardos em atividades de menor remuneração, tais como agropecuária (62,7%), construção civil (65,2%) e serviços domésticos (66,6%), e maior participação de brancos em atividades profissionais com rendimentos superiores à média salarial, tais como administração pública, educação, saúde e serviços sociais (IBGE, 2020).

Com relação à educação superior, Durham e Sampaio (2000) distinguem a década de 1955 a 1965 como um período mais democrático, com eleições regulares e uma dinâmica concomitante de crescimento do acesso à educação superior, devida, por um lado, a políticas federais de criação de universidades públicas e/ou de federalização de instituições privadas e, por outro, ao crescimento de matrículas no setor privado, em razão do surgimento de instituições não universitárias. Um terceiro vetor a impulsionar o crescimento do acesso, nesse período inicial, encontra-se na demanda represada, que pressionava por ingresso e inclusão. A pressão da sociedade por mais vagas nas universidades e a existência dos chamados 'excedentes' (candidatos aprovados nos vestibulares das universidades públicas, mas sem vagas para cursar) pressionavam governos e impulsionavam mobilizações estudantis (CUNHA, 1985). As manifestações ocorridas no país entre 1950 e 1960, em plena Guerra Fria, por melhores condições de vida, contavam com a participação do movimento estudantil, dos(as) docentes e dos(as) pesquisadores(as), visando à reforma do ensino superior brasileiro. As reivindicações relacionavam-se à expansão de vagas na educação superior, com a inclusão de maiores parcelas desses jovens classificados(as) nos exames seletivos, porém excedentes no número de vagas. Nesse período, a referência de organização institucional encontrava-se no modelo universitário, o que requer maior financiamento público e/ou reformas na organização das IES (DURHAM 2010).

A sistematização dos dados de matrículas na ES nos últimos anos permite a exposição dos efeitos da ação pública em diferentes períodos históricos:

Tabela 5 – Evolução quinquenal da matrícula nos cursos de graduação presenciais – Brasil (1960-2020)

Ano ⁽¹⁾	Matrículas			Taxas de crescimento			% privadas
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	
1960	93.202	51.915	41.287	-	-	-	44,00
1965	155.781	87.587	68.194	67,00	69,00	65,00	44,00
1970	425.478	210.613	214.865	173,00	140,00	215,00	50,00
1975	1.072.548	410.225	662.323	152,00	95,00	208,00	62,00
1980	1.377.286	492.232	885.054	28,00	20,00	34,00	64,00
1985	1.367.609	556.600	811.009	-1,00	13,00	-8,00	59,00
1990	1.540.080	578.625	961.455	13,00	4,00	19,00	62,00
1995	1.759.703	700.540	1.059.163	14,00	21,00	10,00	60,00
2000	2.694.245	887.026	1.807.219	53,00	27,00	71,00	67,00
2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967	65,00	34,00	80,00	73,00
2010	5.449.120	1.461.696	3.987.424	22,00	23,00	22,00	73,00
2015	6.633.545	1.754.511	4.879.034	22,00	20,00	22,00	74,00
2020 ⁽²⁾	5.574.551	1.798.980	3.775.571	-10,00	-7,00	-11,00	68,00

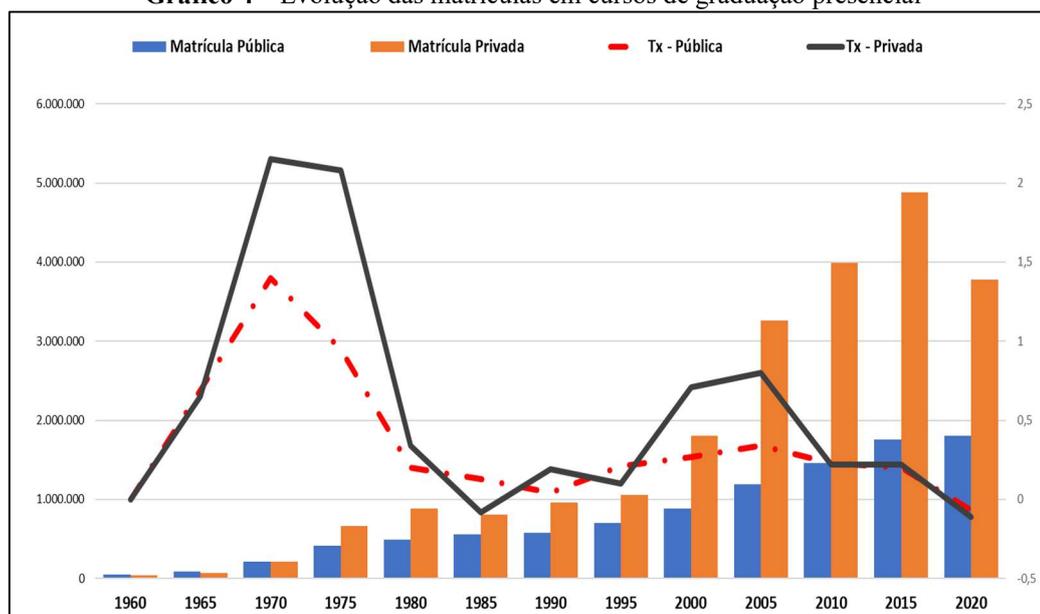
Fonte: elaborada pela autora, com base em Minto (2006) e IBGE.

Notas: ⁽¹⁾ Entre 1960 e 2003, dados extraídos de Minto (2006, p. 178). E partir de 2004, da Sinopse da Educação Superior, do Inep/MEC.

⁽²⁾ Para 2020, foram utilizados os Microdados do Censo da Educação Superior.

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A evolução da matrícula nos cursos de graduação presenciais, no intervalo de 55 anos, demonstra o crescimento do acesso ao ensino superior no Brasil, concentrado em dois momentos: o primeiro deles, entre as décadas de 1960 a 1980, e o segundo a partir da década de 1990 (SENKEVICS, 2021) até os dias atuais.

Gráfico 4 – Evolução das matrículas em cursos de graduação presencial

Fonte: Entre 1960 e 2003, dados extraídos de Minto (2006, p. 178). A partir de 2004, Sinopse da Educação Superior, Inep/MEC. Para 2020, Microdados do Censo da Educação Superior (Inep/MEC).

Esse primeiro momento (Gráfico 4 e Tabela 5) tem início com o quinquênio anterior ao golpe de 1964 e retrata a predominância da oferta pública na educação superior brasileira como. O crescimento do setor público era expressivo para a época e superior ao do setor privado. Nos anos de 1960 e 1965, as universidades privadas concentravam apenas 44% das matrículas e apresentavam uma taxa de crescimento de 65%, ante 69% das instituições públicas.

A expansão do acesso se faz com maior força ao longo da Ditadura (1964 a 1984) e é descrita por Minto (2006) como um “ponto de inflexão” da política educacional, devido ao aumento expressivo do número de estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais. Nesse intervalo, a taxa de crescimento se manteve acima de 150%. Destaca-se ainda, nesse período, o acentuado crescimento do setor privado, que passou a predominar na educação superior, com aumento de mais de 20 vezes no número de matrículas: de 41.287 para 885.287, passando a concentrar 64% do total de matrículas nesse nível de ensino, ante os 44% de 1960 (Gráfico 4 e Tabela 5)

De acordo com Minto (2006, p. 106), esse crescimento do acesso medido pelas matrículas do setor privado decorreu da chamada Reforma universitária, que promoveu a abertura para a privatização da educação superior “[...] ao estender às escolas privadas as mesmas condições das mantidas pelo Estado, no sentido de terem acesso livre aos recursos públicos, bem como fazer parte das instâncias decisórias e regulatórias da educação”. A Lei nº 5.540/1968, que instituiu normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, foi aprovada por um Congresso controlado pela Ditadura

Militar e acabou beneficiando as instituições privadas, ao prever a possibilidade de os “estabelecimentos isolados se congregarem como federações de ensino ou como universidades” (BRASIL, 1968a, arts. 7º e 8º). De acordo com Minto (2006, p. 130), essa medida significava prioridade para receber recursos governamentais, ao prever as “federações de escolas”, que possibilitavam os estabelecimentos isolados se congregarem de uma forma alternativa à formação de universidades. Para Durham (2000), a expansão do setor privado nesse período ocorreu por meio da oferta de cursos de baixo custo em instituições de pequeno porte, não universitárias.

Senkevics (2021, p. 201-202) considera que a expansão do período ditatorial foi motivada, principalmente, pela LDBEN/1961, que, ao estabelecer a equivalência de todos os cursos do ensino médio (industrial, comercial, agrícola e normal) para efeito de ingresso no ensino superior (BRASIL, 1961, art. 69), contribuiu para impulsionar a demanda por vagas na educação superior. O autor destaca ainda o vestibular unificado classificatório, instituído pelo Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971 (BRASIL, 1971a), resultante das mudanças político-administrativas ocorridas nesse subsistema durante o período ditatorial. O autor destaca ainda o vestibular classificatório, instituído pelo Decreto nº 68.908/1971, que estabeleceu o número de aprovados limitado ao número de vagas ofertadas, eliminando-se assim os “excedentes”, ou seja, candidatos aprovados, mas que não se matriculavam por falta de vagas (SENKEVICS, 2021, p. 201), que, em 1969, já somavam mais de 160 mil estudantes (CHACON; CALDERÓN, 2015).

No período de 1980 a 1985 (Tabela 5), o caso da Ditadura no país, ocorreu uma redução na taxa de crescimento das matrículas, o que, de acordo com Senkevics (2021), seria resultante da progressiva redução da demanda, decorrente tanto da “[...] retenção e evasão de alunos do 2º grau, quanto da inadequação das universidades às novas exigências do mercado”. Acresça-se a isso ainda a crise econômica que marcou o fim dos anos 1980, resultando em menores investimentos do Estado em todas as áreas, sobretudo na educação superior (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

O segundo período de expansão da educação superior brasileira teve início na década de 1990 e se estendeu até, aproximadamente, 2015 (Tabela 5). De acordo com Senkevics (2021, p. 204), essa expansão pode ser quantificada tanto pelo número de matrículas, que ocorreu sobretudo nas instituições privadas, quanto pela pelo aumento da taxa líquida de escolarização, definida como a proporção de jovens de 18 a 24 anos que frequenta ou já concluiu o ensino superior, que passa de 6,8% para 21,3% (Pnad/IBGE e Pnad-c/IBGE). Nesse período, o total de matrículas presenciais, passou de pouco mais de 1,5 milhão para mais de 6 milhões no ano

de 2019, sendo observado maior crescimento entre os anos de 2000 e 2003, com taxa de crescimento anual acima de 12%, somando um aumento de 65% no quinquênio 2000-2005. Nomeadamente no intervalo de 1995 a 2020, a expansão é mais manifesta nas instituições privadas, que passam a concentrar 1 a 4 matrículas nesse nível de ensino (de 67% para 73%) Essa expansão é intermediada pelas políticas públicas, visando uma maior democratização no acesso ao ensino superior, como previsto no Eixo 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 e na Meta 12 do PNE 2014-2024, que prevê, até o ano de 2024, uma taxa líquida de matrículas no ensino superior de 33% da população de 18 a 24 anos. Ainda de acordo com Senkevics (2021), o cenário de expansão é resultado de frentes diversas, que visam, entre outras, elevação da qualidade da oferta, garantia de permanência de conclusão, adoção de ações afirmativas etc.

Se analisados os percentuais desse segundo período, as taxas de crescimento das matrículas foram inferiores às do primeiro momento, mais expressivas. Para o segundo momento, os percentuais observados são menores, uma vez que os números absolutos de matrículas no ensino superior já eram mais significativos (Tabela 5 Tabela 5) (MINTO, 2006).

Tabela 6 – Matrículas em cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa – Brasil (2016-2020)

Ano	Matrículas			Taxas de crescimento			% Privadas
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	
2016	6.554.283	1.800.284	4.753.999	-1,00	3,00	-3,00	73,00
2017	6.529.681	1.866.556	4.663.125	-	4,00	-2,00	71,00
2018	6.394.244	1.879.504	4.514.740	-2,00	1,00	-3,00	71,00
2019	6.153.560	1.922.489	4.231.071	-4,00	2,00	-6,00	69,00
2020	5.574.551	1.798.980	3.775.571	-10,00	-7,00	-11,00	68,00

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 206, 2017, 2018, 2019, 2020).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Entre os anos de 2016 e 2020, a retração no crescimento do número de matrículas presenciais ocorre no setor público e privado (Tabela 6). Nesse último setor, as alterações e as restrições estabelecidas para o Fies – política tida como de inclusão dos mais pobres – são sugestivas das causas da restrição. Em 2019, os recursos transferidos representavam 68,9% dos financiamentos reembolsáveis nas instituições privadas (INEP, 2021). O Fies, que financia cursos pagos e prioritariamente ofertados na modalidade presencial, atingiu o ápice de número de contratos em 2014 (731.957). Em 2016, estava próximo de 200 mil contratos, reduzindo para 82.665 em 2018 e efetivando apenas 47.082 novos contratos em 2020. Já no setor público, a

retração das matrículas se manifestou em 2020, um fenômeno novo, para o qual a pesquisa não encontrou literatura que analisasse (Tabela 6).

As matrículas presenciais atingiram seu maior número em 2015, acumulando, porém, nos últimos cinco anos, retração de 16%. No entanto, as matrículas nos cursos de graduação a distância cresceram em torno de 20% desde 2008. A partir de 2017, esse crescimento representou o ingresso, em média, de 400 mil alunos em relação ao ano anterior.

3.2 UM TERCEIRO PERÍODO EM CONSTRUÇÃO: O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Um novo período de crise econômica e mudança sociopolítica afeta as matrículas na educação superior do país, na modalidade presencial, que apresentaram taxa de crescimento negativo, passando de 6,5 milhões em 2016 para 5,6 milhões em 2020, ocorrendo uma inflexão a partir do ano de 2016. Em agosto desse ano, houve o *impeachment* da presidenta Dilma; e em 15 de dezembro, o congelamento dos gastos públicos pela Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016). De acordo com Fonseca (2018), esta retração está associada ao redirecionamento do gasto social do governo federal, que passou a priorizar programas focalizados em transferência de renda, sem ampliar o gasto com serviços e infraestrutura de saúde e educação. O contingenciamento do orçamento das universidades federais (FONSECA, 2018) e dos recursos de fomento à pesquisa é um dos marcos desse período mais recente. Por último, ocorreu a pandemia de Covid-19, cujos efeitos sobre as diferentes áreas do conhecimento requerem mais estudos. Esse intervalo de cinco anos representa mudança de rumo nas políticas do governo federal, mas e na configuração do subsistema de educação superior?

Tabela 7 – Matrículas em cursos de graduação, total e por modalidade de ensino – Brasil (2001-2006)

Ano	Matrículas			% a distância	Taxa anual à distância
	Total	Presencial	A Distância		
2001	3.036.113	3.030.754	5.359	0,20	-
2002	3.520.627	3.479.913	40.714	1,20	659,70
2003	3.937.682	3.887.771	49.911	1,30	22,60
2004	4.223.344	4.163.733	59.611	1,40	19,40
2005	4.567.798	4.453.156	114.642	2,50	92,30
2006	4.883.852	4.676.646	207.206	4,20	80,70

Tabela 7 – Matrículas em cursos de graduação, total e por modalidade de ensino – Brasil (2007-2020)
(continuação)

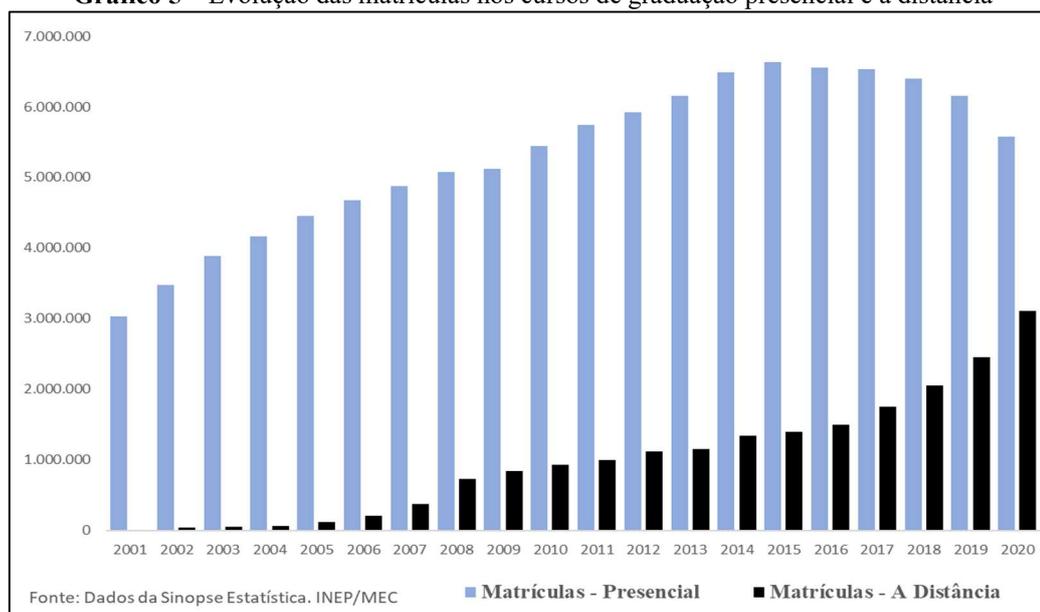
Ano	Matrículas			% a distância	Taxa anual à distância
	Total	Presencial	A Distância		
2007	5.250.147	4.880.381	369.766	7,00	78,50
2008	5.808.017	5.080.056	727.961	12,50	96,90
2009	5.954.021	5.115.896	838.125	14,10	15,10
2010	6.379.299	5.449.120	930.179	14,60	11,00
2011	6.739.689	5.746.762	992.927	14,70	6,70
2012	7.037.688	5.923.836	1.113.852	15,80	12,20
2013	7.305.977	6.152.405	1.153.572	15,80	3,60
2014	7.828.013	6.486.171	1.341.842	17,10	16,30
2015	8.027.297	6.633.545	1.393.752	17,40	3,90
2016	8.048.701	6.554.283	1.494.418	18,60	7,20
2017	8.286.663	6.529.681	1.756.982	21,20	17,60
2018	8.450.755	6.394.244	2.056.511	24,30	17,00
2019	8.603.824	6.153.560	2.450.264	28,50	19,10
2020	8.680.354	5.574.551	3.105.803	35,78	26,80

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Entre 2004 e 2008 (Gráfico 5), o número de matrículas na modalidade a distância tem significativa expansão, quase dobrando a cada ano. Azevedo e Caseiro (2021) consideram que o crescimento ocorrido entre 2007 e 2008 reflete a oferta de vagas de licenciaturas da Universidade Aberta do Brasil (UAB), período em que as matrículas à distância aumentaram 97% (de 369.766 para 727.961).

O registro da modalidade de cursos à distância nos CES teve início em 2000 e para este ano foram registradas um total de 1.682 matrículas, preponderantemente nos cursos de pedagogia e formação de professores, ofertados em universidades estaduais e federais (BRASIL, 2001).

Gráfico 5 – Evolução das matrículas nos cursos de graduação presencial e a distância

Fonte: Sinopse Estatística Educação Superior 2020 (INEP, 2020).

A partir de 2016, as matrículas presenciais apresentam queda, enquanto as da modalidade a distância apresentam taxas de crescimento anuais positivas. Em 2019, ano de início da pandemia, mais de 25% dos estudantes da educação superior estavam matriculados em cursos de graduação na modalidade de ensino a distância (EaD). Segundo Azevedo e Caseiro (2021), essa situação não tem paralelo internacional.¹²

Moore e Kearsley (2007 *apud* VIEIRA, 2016) estabelecem cinco gerações da Ead mediante estudo comparado das experiências mundiais.

Quadro 1 – Gerações da Educação a Distância

1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração	5ª Geração
Final do século XIX	A partir da década de 1920	A partir da década de 1960	A partir da década de 1980	A partir da década de 1990
Estudo por correspondência	Estudo por radiodifusão, TV e fitas magnéticas	Estudo por meio das universidades abertas	Estudo por vídeo conferência e áudio conferência	Estudo por meio de ambientes virtuais de aprendizagem

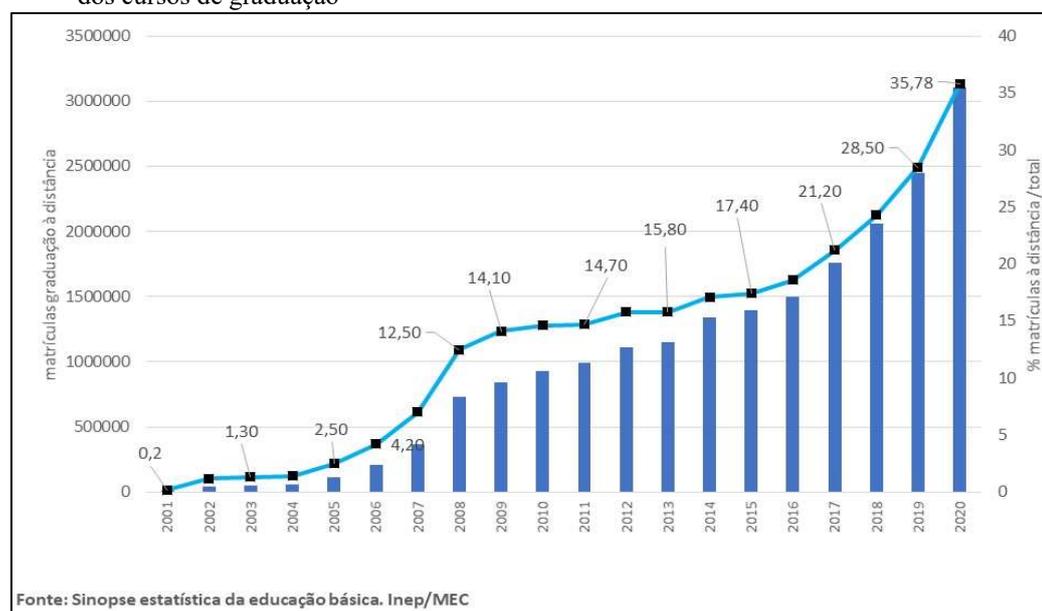
Fonte: adaptado de Moore e Karsley (2007 *apud* VIEIRA, 2018, p. 47).

¹² Segundo os autores, embora sejam recentes as pesquisas sobre educação a distância na educação superior e comum a oferta de algumas disciplinas nessa modalidade pelas IES, a situação brasileira difere pelo elevado número de oferta do curso inteiro de forma remota no período anterior à pandemia.

Azevedo (2012) demarca os primórdios da EaD na educação superior brasileira¹³ na proposta da UnB de aplicar o modelo de United Kingow Open University, após convênio que assegurou direitos de tradução e distribuição do acervo em inglês para a língua portuguesa.

A literatura brasileira aponta o crescimento da matrícula a distância a partir da criação da UAB, fruto de articulação, sob a coordenação do Ministério da Educação, entre IES e governos estaduais e municipais para a formação de professores.

Gráfico 6 – Evolução das matrículas nos cursos de graduação a distância e taxa anual de participação no total dos cursos de graduação



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020).

No intervalo de quase 20 anos, a inclusão na educação superior, aferida pelo número de matrículas em cursos de graduação a distância, passou de pouco mais de 5 mil para quase 3,1 milhões de matrículas em 2020. Fruto desse movimento, na atualidade, 1/3 das matrículas dos cursos de graduação são na modalidade EaD. O crescimento da modalidade a distância como forma de acesso/inclusão na educação superior apresenta comportamento diferenciado, quando se compara os setores privado e público:

¹³ Alves (2009) afirma que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência.

Tabela 8 – Número de ingressantes na educação superior, por categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil (2010, 2015 e 2020)

Modalidade de Ensino	Categoria administrativa	2010	2015	2020
Presencial	Público	435.710	481.608	478.706
	Privada	1.366.191	1.744.055	1.277.790
A distância	Público	40.174	29.561	48.300
	Privada	340.154	664.998	1.960.679
Total	Público	475.884	511.169	527.006
	Privada	1.706.345	2.409.053	3.238.469

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2010, 2015, 2020).

Considerando-se apenas os estudantes das IES privadas, em 2020, pela primeira vez, o número de ingressantes da modalidade EaD (51,7%) ultrapassou o da modalidade presencial, chegando, em 2020, a 60% (Tabela 8). Dos mais de 3,2 milhões de ingressantes em 2020, 62% (2.008.979) foram na modalidade EaD. Já nas IES públicas, nos anos de 2019 e 2020, o número de ingressantes na modalidade EaD não chegou a 6% (INEP, 2019, 2020). Um crescimento ainda mais acentuado na modalidade a distância é esperado para o período posterior a 2020, devido à pandemia de Covid-19, iniciada em 2019, que forçou a oferta de disciplinas de forma remota ou híbrida (presencial e remota),¹⁴ além das incertezas sobre a crise econômica em que o país se encontra (AZEVEDO; CASEIRO, 2021).

Ao longo da última década, a modalidade EaD apresentou alterações em relação ao grau acadêmico e à faixa etária dos(as) ingressantes. Dados do CES mostram que, em 2010, 40,5% dos(as) ingressantes nessa modalidade eram de cursos de licenciatura, já em 2019, esse percentual era em torno de 30%, sendo observado crescimento no percentual de ingressantes nos cursos que conferem o grau de bacharelado e tecnólogo (Tabela 8).

3.2.1 Políticas indutoras do crescimento da modalidade a distância nos cursos de graduação

Embora não seja uma modalidade nova, pois há registros de profissionalização a distância sendo ofertada pouco antes de 1990, via correspondência, e, posteriormente, por meio do rádio e da televisão (ORIGEM..., 2019), a EaD na educação superior inicia-se a partir da LDBEN/1996 (AZEVEDO; CASEIRO, 2021, p. 249), cujo artigo 80 determina que “[...] o

¹⁴ Afirmativa endossada pelo então presidente do INEP/MEC, Alexandre Lopes. Fonte: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2020/10/censo-mostra-que-ensino-distancia-ganha-espaco-no-ensino-superior.html?status=500>

Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Devido à limitação das tecnologias da informação disponíveis na época, a LDBEN/1996, em seu artigo 80, parágrafo 4, estabeleceu que a realização da EaD se daria “[...] por meio de custo de transmissão reduzido em canais de rádio, da concessão de canais com finalidade educativa e da reserva de tempo mínimo em canais comerciais” (BRASIL, 1996).

Azevedo e Caseiro (2021) destacam que, dois anos depois da LDBEN/1996, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), determinou que caberia ao MEC realizar o credenciamento das instituições para a oferta de cursos de educação superior nessa modalidade. Até 2001, apenas dez instituições foram credenciadas, todas públicas. Em 2002, foram credenciadas as primeiras instituições privadas, que, dois anos depois, já respondiam por 59% das instituições credenciadas (SEGENREICH, 2006 *apud* AZEVEDO; CASEIRO, 2021). Em 19 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005b) passa a considerar a relação entre estudantes e professores (não considerada na LDBEN/1996, por não ser possível via rádio ou TV), mantendo a necessidade de duplo credenciamento, além de estabelecer a obrigatoriedade de atividades presenciais (avaliação de estudantes; estágios obrigatórios; defesa de trabalhos de conclusão de curso; atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso), além de impor aos cursos a distância o mesmo critério de avaliação de qualidade dos cursos presenciais (avaliado pelo Sinaes), bem como realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para os(as) concluintes. No ano seguinte, o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, entre outros objetivos, visava:

I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV – ampliar o acesso à educação superior pública; V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, art. 1º, parágrafo único).

As exigências do Decreto nº 5.622/2005 são alteradas 12 anos depois, com o Decreto nº 9.507, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a), que, juntamente com a Portaria Normativa MEC nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017b), promove duas alterações importantes,

flexibilizando a expansão da oferta da EaD: 1) dispensa a necessidade do duplo credenciamento, permitindo que instituições sejam criadas exclusivamente para o ensino a distância; 2) confere autonomia para as instituições já credenciadas na modalidade EaD criarem novos polos, permitindo uma maior dispersão geográfica. Especificamente para o setor público, esses dispositivos legais concederam credenciamento automático para todas as IES que ainda não ofertavam cursos EaD, bem como autonomia para que criassem cursos EaD, à semelhança do que já ocorria para os cursos presenciais.

A EaD foi um caminho viável e necessário para o aumento das vagas de forma expressiva, dados os limites impostos pela educação presencial (OTRANTO, 2006). Foi amplamente defendida pelo então ministro da Educação, Cristovam Buarque, que a descrevia como uma “[...] universidade aberta, sem muros e sem um *campus* fisicamente definido” (BUARQUE, 2003, p. 3 *apud* OTRANTO, 2006). No entanto, a autora aponta, no discurso do ministro, a defesa da adoção de forma indiscriminada, para ampliação das vagas na educação superior; o tratamento dado à educação como serviço, portanto como uma mercadoria; além do evidente conflito de interesses, uma vez que Cristovam Buarque viria a ser membro do Observatório Internacional das Reformas Universitárias (ORU), ONG francesa, que atuou junto ao governo Lula (2013-2020) na definição das diretrizes da Reforma Universitária.

Morosov (2010) afirma que a EaD está ligada a dois temas recorrentes no debate público: a democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade de formação de profissionais da educação, principalmente para o ensino médio e fundamental. De acordo com Martins *et al.* (2018), a maior expansão da oferta de cursos superiores na modalidade a distância foi desencadeada por meio do programa UAB, instituído em 2006, que tinha por finalidade, de acordo com o MEC,

[...] ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. (UNIVERSIDADE..., [2018?]).

3.2.2 A regulamentação EaD após a LDBEN

Regulamentada, inicialmente, nas disposições gerais da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996, art. 80), a veiculação de programas de ensino a distância, termo ambíguo ao longo do texto

legal,¹⁵ deveria ser incentivada pelos poderes públicos, desde que oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União, à qual cabia, ainda, a regulamentação dos requisitos para realização de exames e registro de diploma relativos aos cursos de educação a distância. No entanto, deixou o controle de avaliação de programas de educação a distância e a autorização para implementação a cargo dos respectivos sistemas de ensino.

Presente no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) como estratégia de ampliação das possibilidades de atendimento dos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada, focando principalmente no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), é a partir do Decreto nº 5.622/2005 que a EaD passa a ser apresentada como uma modalidade de ensino, com possibilidade de ofertas para todos os níveis (ARRUDA; ARRUDA, 2015).

Azevedo e Caseiro (2021) apontam que a expansão da modalidade EaD está atrelada também às tecnologias disponíveis. Até o advento da difusão por internet, a EaD era disponibilizada por meio de rádio e TV; e antes disso, por meio de correspondência. No Brasil, apenas em 1995 a internet discada começou a ser comercializada, porém de forma restrita a uma pequena parcela da população. Quase uma década depois, em 2004, pouco mais de 12% dos domicílios tinham acesso à internet; em 2018, esse percentual já era de 79%.

Em 2017, a flexibilização da oferta da educação a distância, sem a contrapartida presencial (BRASIL, 2017c), facilitando tanto a criação de polos quanto a desobrigação de polos para cursos regulamentados, resultou em uma rápida ampliação de vagas, com taxas de crescimento superiores à modalidade presencial. As matrículas na modalidade EaD passaram de 2,5% do total de matrículas da graduação em 2005 para 28,5% em 2019, e 35,8% em 2020, atingindo, aproximadamente, 3,1 milhões de matrículas. Apesar do expressivo aumento das matrículas entre os anos de 2019 e 2020, o número de instituições reduziu em 5,8% entre as instituições privadas.

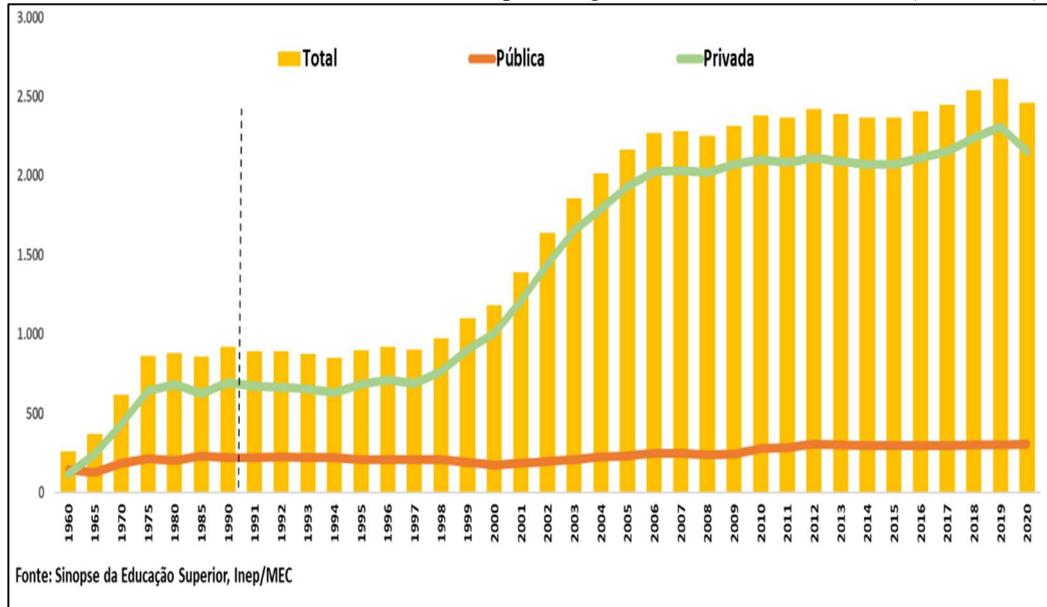
3.3 CRESCIMENTO E DIVERSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A expansão ocorrida nos últimos 60 anos, mais marcadamente após 1995, caracterizou-se tanto pelo aumento das instituições privadas quanto pela diversificação organizacional

¹⁵ Para a etapa do ensino fundamental, a modalidade a distância foi regulamentada no texto original da LDBEN/1996 como atividade de complementação da aprendizagem, ou para situações emergenciais (BRASIL, 1996, art. 32, §4º). Para a Educação superior a LDBEN, desde sua aprovação, previa a possibilidade de programas de educação à distância (BRASIL, 1996, art. 47, §3º).

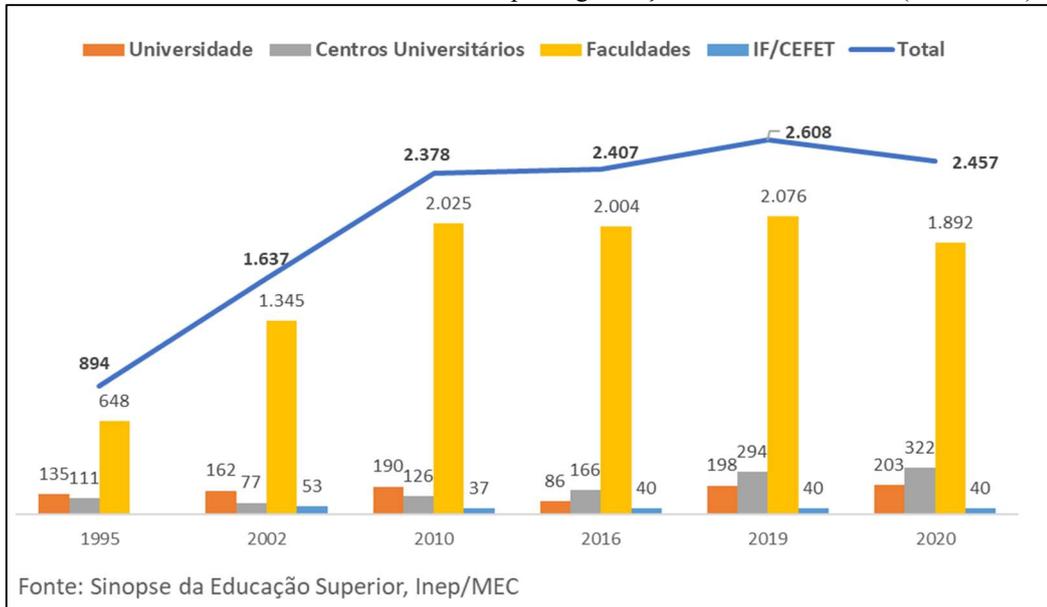
(MINTO, 2006), com crescimento expressivo no número de faculdades, centros universitários e universidades privadas (Gráfico 7 e 8).

Gráfico 7 – Crescimento do número de IES, por categoria administrativa – Brasil (1960-2019)



Fonte: Sinopse da Educação Superior (INEP, 2020).

Gráfico 8 – Crescimento do número de IES, por organização acadêmica – Brasil (1995-2020)



Fonte: Sinopse da Educação Superior (INEP, 2020).

De acordo com Prates e Silva (2014, p. 129), a diversificação institucional, com o estabelecimento de papéis distintos para as instituições clássicas universitárias e os demais institutos, denominado na literatura como “diferenciação institucional”, embora presente em diversos países desde o século XIX, intensificou-se a partir da segunda metade do século XX,

“universalizando-se” como resposta a três demandas sociais: inclusão social, resistência à “abertura das universidades do tipo clássico” e demanda de formação mais rápida e mais sensível às necessidades da “nova economia” por mão de obra qualificada.

No Brasil, a “[...] diversificação das IES foi iniciada pelo período ditatorial. Nesse período, concomitante à expansão do acesso ocorreu a multiplicação de estabelecimentos isolados, federações de escolas e faculdades” (ECKERT; NEVES, 2002, p. 26). O mesmo aconteceu mais recentemente, após a promulgação do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997), que regulamentou o sistema de ensino federal de acordo com a LDBEN/1996. As IES são classificadas em cinco categorias pela LDBEN/1996, de acordo com a organização acadêmica: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997, art. 8º *apud* ECKERT; NEVES, 2002). Em 9 de maio de 2006, o Decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006), posteriormente alterado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), passou a classificar as IES em três categorias, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas: faculdades, centros universitários e universidades. Saviani (2011) divide essas instituições em dois grupos: de um lado, as “universidades de pesquisa”; do outro, as “universidades de ensino”, sendo as primeiras pautadas na indissociabilidade entre atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 9 – Taxa de crescimento das IES, por categoria administrativa e organização acadêmica – Brasil (1995-2019) (continua)

Taxa Crescimento - Δ (%)	1995	2000	2005	2010	2015	2019
Total	894	1180	2165	2378	2364	2608
Δ (%) - Total	-	32,00	83,00	10,00	-1,00	10,00
Organização Acadêmica						
Universidade	135	156	176	190	195	198
Δ (%) - Universidade	-	16,00	13,00	8,00	3,00	2,00
Centro Universitário	111	140	231	126	149	294
Δ (%) - Centro Universitário	-	26,00	65,00	-45,00	18,00	97,00
Faculdade	648	865	1574	2025	1980	2076
Δ (%) - Faculdade	-	33,00	82,00	29,00	-2,00	5,00
Centro Federal de Educação Tecnológica		19	184	37	40	40
Δ (%) - Centro Federal de Educação Tecnológica	-	-	868,00	-80,00	8,00	0,00

Tabela 9 – Taxa de crescimento das IES, por categoria administrativa e organização acadêmica – Brasil (1995-2019) (conclusão)

Dependência Administrativa						
Pública (Federal / Estadual / Municipal)	210	176	231	278	274	281
Δ (%) - Pública	-	-16,00	31,00	20,00	-1,00	3,00
Pública Federal	57	61	97	99	107	110
Δ (%) - Pública Federal	-	7,00	59,00	2,00	8,00	3,00
Pública Estadual	76	61	75	108	120	132
Δ (%) - Pública Estadual	-	-20,00	23,00	44,00	11,00	10,00
Pública Municipal	77	54	59	71	47	39
Δ (%) - Pública Municipal	-	-	9,00	20,00	-34,00	-17,00
Privadas	684	1004	1934	2100	2090	2327
Δ (%) - Privadas	-	47,00	93,00	9,00	0,00	11,00

Fonte: Sinopse da Educação Superior (INEP, 2020).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Quando analisados os dados de acesso ao ensino superior do período de 1995 a 2019, a maior taxa de crescimento das IES é verificada no quinquênio 2000-2005, período em que o número de instituições passou de 1.180 para 2.165. Nesse quinquênio, a expansão se concentrou nas IES privadas, com taxa de crescimento de 93%, ao passo que, nas IES públicas, a taxa foi de 31%, concentrada, sobretudo, nas instituições públicas federais, que cresceram 59%. No quinquênio seguinte, as instituições públicas apresentam crescimento de 20%, concentrado, dessa vez, nas instituições estaduais.

Já entre 2010 e 2015, o número de IES públicas federais, especialmente universidades, Ifets e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), aumenta 8%, de acordo por Chacon, Calderón (2015), por efeito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), cuja meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, e da criação do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). Os centros universitários, que gozam de autonomia para criação de cursos ou vagas, tiveram crescimento mais expressivo entre os anos 2000 e 2005 (65%), reduziram quase pela metade no quinquênio seguinte e quase voltaram a dobrar de número entre 2015 e 2019.

Os dados preliminares do CES 2020 indicam uma redução no número de IES privadas, sobretudo as faculdades privadas, que sofreram uma redução de 10% entre 2019 e 2020, passando de 1.951 para 1.752 unidades no período.

3.3.1 Expansão e interiorização

Historicamente, o acesso à educação superior, sobretudo às instituições federais, ocorreu de forma restrita, seja por recortes socioeconômicos ou territoriais, em razão do início tardio nesse nível de ensino no país e da abrangência das políticas e ações voltadas à expansão do ensino superior, concentradas nas universidades e escolas técnicas implantadas, sobretudo em capitais, regiões metropolitanas e grandes centros regionais, geralmente associados aos locais com maior dinamismo econômico. Esse cenário sofreu alteração a partir da recente expansão do ensino federal (MÁXIMO, 2020).

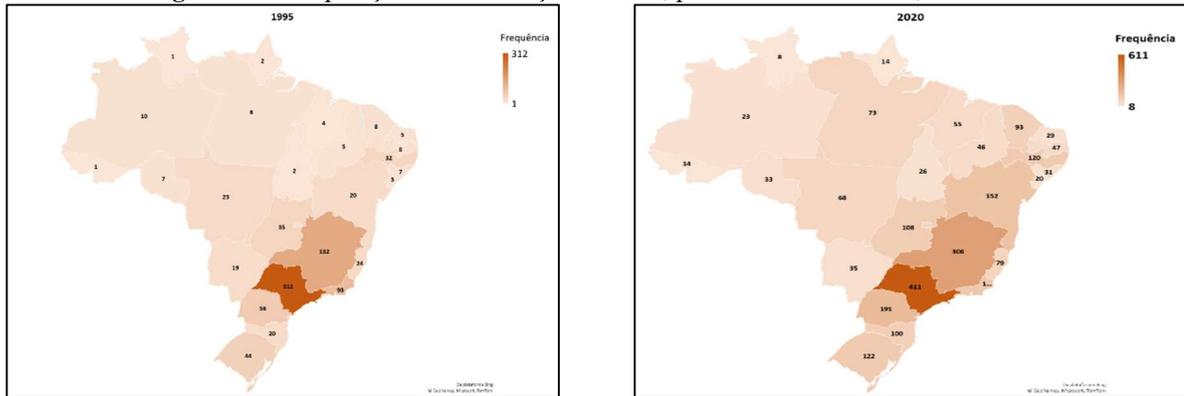
Tabela 10 – Expansão das IES por regiões do país

Região	1995		2000		2005		2010		2015		2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Centro-Oeste	90	10,10	134	11,40	234	10,80	244	10,30	235	9,90	283	10,90
Nordeste	92	10,30	157	13,30	388	17,90	433	18,20	456	19,30	593	22,70
Norte	31	3,50	46	3,90	122	5,60	146	6,10	150	6,30	191	7,30
Sudeste	561	62,80	667	56,50	1051	48,50	1169	49,20	1118	47,30	1128	43,30
Sul	120	13,40	176	14,90	370	17,10	386	16,20	405	17,10	413	15,80
Total	894	100,00	1180	100,00	2165	100,00	2378	100,00	2364	100,00	2608	100,00

Fonte: Sinopse da Educação Superior (INEP, 2020).

A Região Sudeste concentra a maior parte das IES brasileiras, sobretudo os estados de São Paulo e Minas Gerais (Figura 2), embora, ao longo do tempo, tenha havido uma redução no percentual dessa concentração, que passou de 60% das instituições em 1995 para 43,3% em 2019, resultado das políticas de expansão e interiorização das universidades e dos *campi*, iniciada em 2003 e posteriormente impulsionada pelo Reuni, no período de 2007 a 2011. As regiões mais beneficiadas por essas políticas foram o Nordeste, que passou de 10,3% das IES em 1995 para 22,7% em 2019, e o Norte, que passou de 3,5% para 7,3%, no mesmo período (RISTOFF, 2013) (Tabela 10).

Figura 2 – Comparação da distribuição das IES, por estados brasileiros, 1995-2019



Fonte: Sinopse da Educação Superior (INEP, 2020).

Com a interiorização, um número maior de municípios passou a ser atendido, considerados aqui apenas aqueles em que as instituições estão localizadas (Tabela 11). Em 1995, dos 4.491 municípios brasileiros, somente 330 possuíam alguma IES, dos quais apenas 2% deles (69) eram atendidos por universidades públicas e 5% (206) por estabelecimentos isolados privados. Em 2019, dos 5.565 municípios estimados, 13% (730) eram atendidos com alguma IES, embora apenas 1%, por universidades públicas. Já as faculdades privadas atendiam a 12% do total dos municípios brasileiros e a 90% do total de municípios atendidos com alguma IES, seguidas dos centros universitários privados (22,5%) e das faculdades públicas (13,4%).

Tabela 11 – Expansão das IES por regiões do país e categoria administrativa – cursos presenciais

Ano	Organização Acadêmica	Municípios Atendidos		
		N	% Total Municípios	% Municípios Atendidos
1995	Universidade Pública	69	2,00	20,90
	Universidade Privada	46	1,00	13,90
	Estabelecimentos Isolados - Público	96	2,00	29,10
	Estabelecimentos Isolados - Privado	206	5,00	62,40
	Federações de escolas e faculdades integradas - Público	5	-	1,50
	Federações de escolas e faculdades integradas - Privado	58	1,00	17,60
	Nº Municípios Atendidos	330	7,00	100,00
	Total Municípios*	4.491		
2019	Universidade Pública	82	1,00	11,20
	Universidade Privada	66	1,00	9,00
	Centro Universitário - Público	8	-	1,10
	Centro Universitário - Privado	164	3,00	22,50
	Faculdade - Público	98	2,00	13,40
	Faculdade - Privado	657	12,00	90,00
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Público	36	1,00	4,90
	Centro Federal de Educação Tecnológica - Público	2	-	0,30
	Nº Municípios Atendidos	730	13,00	100,00
	Total Municípios*	5.565		

Fonte: Dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2019) e Dados do Censo do Censo 2010 (IBGE, 2011).
 Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

3.3.2 Estratificação horizontal na educação superior

Conforme definição de Ribeiro e Schlegel (2015), a horizontalidade refere-se às diferenciações dentro do mesmo nível de ensino. A estratificação horizontal no ensino superior, ou seja, a diferenciação de acesso dentro do ensino superior, ganha importância à medida que a estratificação vertical (ou seja, entre níveis de ensino diferentes) se reduz (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

A própria LDBEN/1996 trouxe mudanças horizontais ao ensino superior, no sentido de imprimir maior diversificação de objetivos, conteúdos programáticos educacionais, competências e prerrogativas típicas, criando novos tipos de cursos e programas, tais como os cursos sequenciais – inclusão de processos de formação de nível superior com duração mais curta – e regulamentando a educação a distância (ECKERT; NEVES, 2002).

A categoria administrativa das instituições, que podem ser públicas ou privadas, sendo as primeiras ainda subdivididas em federais, estaduais ou municipais, e as segundas em ‘com’ ou ‘sem’ finalidade lucrativa, para além do financiamento, reflete também a diversificação dos cursos oferecidos e a relação trabalhista dos professores (SAMPAIO, 20011; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Assim como a organização acadêmica das instituições, que as divide em faculdades, centros acadêmicos e universidades, também expressa uma diferenciação nesse nível de ensino, principalmente em relação à presença de pesquisa, pós-graduação e titulação docente (TOMÁS; SILVEIRA, 2021; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

Os graus acadêmicos concedidos também apresentam diversificação. Os graus de tecnólogos, bacharéis e licenciados concedem prestígio social e salários diferentes, sendo que os(as) egressos(as) dos cursos tecnólogos, em geral, recebem menor remuneração (TOMÁS; SILVEIRA, 2021). Em relação às áreas, há maior concentração de mulheres nas áreas de educação, humanidades, artes e saúde (exceto medicina), e de homens em áreas com maior remuneração, como engenharia, matemática, negócios e ciências (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

Sampaio (2011) aponta também a criação de carreiras menos tradicionais, ligadas a profissões de ofício, para as quais, tradicionalmente, a formação superior era dispensável. Após passarem por uma glamourização, essas ocupações ganharam nomes estrangeiros e foram associadas ao consumo de luxo, como *chef de cuisine* (cozinheiro), *designer de móveis* (marceneiro), *pâtissier* (doceiro/padeiro), *designer* de moda (estilistas, modistas, costureiras).

4 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, são apresentados os resultados da revisão de artigos publicados nos últimos doze anos (2010-2021) a respeito da educação superior brasileira, bem como de teses de doutorado defendidas no período de 2010 a 2020, que abordam, de diversas maneiras, a inclusão na educação superior no Brasil, acrescidos de livros e coletâneas aos quais a pesquisadora teve acesso de modo assistemático. O capítulo se encontra organizado em dois tópicos, sendo o primeiro deles dividido em dois subtópicos. No primeiro subtópico, são apresentados os procedimentos de pesquisa relativos à seleção dos estudos e sua classificação em grupos temáticos; e no segundo, uma breve discussão acerca dos temas mais frequentes na literatura consultada. O segundo tópico finaliza o capítulo com a apresentação de estudos que se dedicaram a discutir as exclusões persistentes nesse nível de ensino.

Entre os principais achados deste capítulo, estão a apresentação dos múltiplos recortes e perspectivas de análise possíveis para o estudo da inclusão na educação superior, bem como a sistematização da distribuição de temáticas mais recorrentes por ano de publicação, que contribuíram para visualização dos assuntos de interesse em cada período. Isso ilustra o crescimento observado no número de estudos relacionados às políticas afirmativas e desigualdades na educação superior após a promulgação da chamada Lei de Cotas, no ano de 2012, bem como dos estudos relacionados à inclusão da pessoa deficiente, crescentes a partir de 2016, quando esse grupo passou a ser incluído na referida lei. Os estudos relacionados às políticas e aos programas de inclusão e democratização do acesso à educação superior, embora presentes em todo o período, entre os anos de 2010 a 2012, abordavam sobretudo as ações isoladas das instituições públicas, principalmente as estaduais, voltadas à inclusão de grupos historicamente excluídos, tais como a política de bônus.

4.1 PROCEDIMENTOS DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A BASE DE CONSULTA

A revisão bibliográfica teve início pela consulta à base de periódicos da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), realizada em março de 2020 e repetida em dezembro de 2021, seguida pelo levantamento de teses na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A consulta tomou como referência dois termos gerais: ‘Educação Superior’ e ‘Ensino Superior’, associados ao termo ‘Políticas de Educação Superior’. Este último descritor utilizado tinha por objetivo identificar estudos inscritos no campo específico de análise. Esses portais não permitem a

consulta direta das palavras-chave pelas quais os próprios autores autoidentificam seus trabalhos, disponibilizando para consulta o campo ‘assunto’, que localiza os termos inseridos nos títulos, nos resumos e nas palavras-chave. Dentre os critérios iniciais de seleção, optou-se por estudos que fizessem uso da língua portuguesa e/ou tivessem por objeto o sistema brasileiro de educação superior. Estudos sobre a América Latina e outros países, portanto, foram desconsiderados.

Os resultados obtidos nas pesquisas foram unificados em uma base de dados. Após a exclusão dos artigos duplicados – casos em que o mesmo artigo foi identificado pelos dois descritores utilizado –, dos editoriais e das erratas obtidos nas consultas, contabilizaram-se 1.420 artigos distintos, os quais abordavam a educação superior em seus diversos recortes e perspectivas, tais como: a avaliação e autoavaliação, acessibilidade, aprendizagem, currículo, educação a distância, educação especial, formação e trabalho docente, políticas educacionais, expansão e democratização da educação superior, políticas afirmativas e de inclusão, acreditação das IES, evasão escolar, entre outros. Procedeu-se à leitura dos resumos de cada artigo, sendo 218 considerados como de interesse para este estudo, por tratarem especificamente da inclusão ou exclusão na educação superior (Anexo A). Os trabalhos de interesse foram classificados em 11 grupos (Tabela 12), de acordo com o tema principal abordado no estudo:

Tabela 12 – Agrupamento dos artigos seleccionados que abordam inclusão/exclusão no ensino superior (continua)

Grupo temático/ano de publicação	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Inclusão na educação superior	-	-	-	2	5	2	2	5	3	6	4	4	33
Políticas afirmativas	-	-	3	1	2	6	3	2	5	5	2	3	32
Desigualdades na ES	1	1	1	-	2	4	1	2	3	4	2	7	28
Políticas e programas de inclusão	-	2	4	-	2	4	4	4	-	2	1	1	24
Democratização	1	-	2	3	1	4	1	3	1	1	-	-	17
Inclusão de pessoa deficiente	2	-	-	-	-	2	2	3	-	1	2	4	16
Expansão/privatização	1	1	-	3	2	2	-	-	2	2	2	-	15
Avaliação	1	-	-	-	1	1	1	1	2	2	2	2	13
Educação do campo e Educação indígena	-	-	1	1	-	1	-	2	-	2	1	4	12
Inclusão/Exclusão na ES	-	-	-	-	3	1	-	2	2	1	-	-	9
Educação à distância	1	-	-	1	1	1	1	-	-	1	-	2	8
Áreas de conhecimento e oferta da ES	-	-	-	1	1	1	-	-	1	-	1	-	5
Outras (Formação e trabalho docente/ internacionalização)	2	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2	6
Total	9	4	11	13	20	29	15	24	20	27	17	29	218

Fonte: elaborada pela autora com dados obtidos no Portal SciELO.

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

O segundo movimento de coleta de informações envolveu o levantamento de teses no Portal da BDTD. A consulta foi realizada utilizando-se, conjuntamente, os descritores ‘Educação Superior’ e ‘Políticas Públicas’. Para o intervalo de 2010 a 2021, foram obtidas 185 teses, enquanto com os descritores ‘Ensino Superior’ e ‘Políticas Públicas’, no mesmo período, foram obtidas 483 teses distintas. Posteriormente, os resultados das duas consultas foram unificados em uma única planilha. Após a identificação e exclusão das 141 teses duplicadas, ou seja, que apareceram nas duas consultas, contabilizaram-se, então, 527 teses distintas. A partir da leitura dos resumos, 40 teses foram consideradas de interesse para esta pesquisa e classificadas, tal qual os artigos, em grupos temáticos por assunto, em 9 grupos (Tabela 13).

Tabela 13 – Agrupamento inicial das teses selecionados que abordam inclusão/exclusão no ensino superior

Grupo temático/ano de publicação	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Inclusão/exclusão na educação superior	2	1	2	1	-	1	-	2	1	3	2	15
Políticas afirmativas	-	-	-	-	-	-	3	-	1	2	-	6
Políticas e programas de inclusão	-	2	-	-	-	2	-	1	-	-	1	6
Democratização	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	1	4
Inclusão da pessoa deficiente	-	-	-	-	-	1	1	1	-	1	-	4
Educação do campo e educação indígena (formação docente)	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3
Desigualdades na ES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Expansão/privatização	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Total	3	4	2	2	-	5	4	6	3	7	4	40

Fonte: elaborada pela autora com dados obtidos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Entre os artigos, selecionados os temas de abordagem mais frequentes foram ‘Inclusão na educação superior’ (33 artigos), ‘Políticas afirmativas’ (32 artigos), ‘Desigualdades na educação superior’ (28 artigos), ‘Políticas e programas de inclusão’ (24 artigos) e ‘Democratização’ (17 artigos). Já entre as teses, o tema ‘Inclusão/exclusão na educação superior’ foi o mais frequente (15 teses), seguido de ‘Acesso, permanência e evasão na Educação Superior’, ‘Políticas afirmativas’ e ‘Políticas e programas de inclusão’, com 6 teses cada.

As Tabelas 12 e 13 demonstram ainda a periodicidade de artigos e teses com temas correlatos à inclusão/exclusão da educação superior. No intervalo de 10 anos, a produção acerca da educação superior no país foi crescente, principalmente a partir de 2012, com a promulgação da Lei de Cotas.

As conexões entre os agrupamentos estabelecidos e a inclusão e exclusão, objeto de estudo desta dissertação, são apresentadas no quadro-síntese a seguir (Quadro 2), que contém os agrupamentos efetuados e os temas manifestados em cada um deles. Cada trabalho foi classificado em apenas um agrupamento, muito embora seja frequente que um mesmo trabalho trate de temas diversos. Nessas situações, o critério de classificação foi a associação entre o objetivo principal do estudo e a questão de pesquisa proposta pelo(a) autor(a). A título de exemplo, estudos cuja palavra-chave indica o tema da privatização da educação superior tratam indiretamente da inclusão pela via da ampliação do acesso e da exclusão devido à gestão/organização de mercado das IES privadas.

Quadro 2 – Fundamentos da classificação efetuada (continua)

Tema manifesto	Tema do agrupamento	Abordagem dos processos de inclusão e exclusão
Acesso, permanência e evasão	A inclusão no ensino superior, analisada a partir do prisma do acesso, da permanência e da evasão.	A partir dos dados disponibilizados pelo Inep (Censo da Educação Superior, Sinaes, [Plano Nacional de Assistência Estudantil] PNAES), e/ou de dados próprios da pesquisa (estudos de caso), os estudos analisaram o ingresso na educação superior, as trajetórias, as evasões e a conclusão dos estudantes na educação superior. Mediante dados quantitativos, mais especialmente estudos de caso, foram analisadas diferenças organizacionais e sociais e/ou territoriais, de acordo com as características do estudante.

Quadro 2 – Fundamentos da classificação efetuada (continua)

Tema manifesto	Tema do agrupamento	Abordagem dos processos de inclusão e exclusão
Áreas de conhecimento e oferta da ES	Oferta, expansão e impacto das políticas de inclusão, na alteração ou manutenção do perfil socioeconômico dos estudantes.	Estes estudos analisaram expansão, oferta e alteração no perfil dos(as) estudantes, para cursos ou áreas de conhecimento específicos, entre os quais os cursos superiores de tecnologia, que têm como público-alvo os trabalhadores estudantes, sendo voltados sobretudo à qualificação profissional destes, assim como a expansão da oferta de vagas e a alteração do perfil dos ingressantes, a partir das políticas de expansão e inclusão em cursos majoritariamente femininos, como os de licenciatura e enfermagem. É discutida a relevância dos recursos sociais e culturais investidos na construção dos seus percursos educacionais, além da semelhança no perfil dos(as) estudantes, em sua maioria desfavorecidos(as) economicamente, do sexo feminino, egressos de escola pública, filhos(as) de pais poucos escolarizados e que exerceram alguma atividade remunerada durante o curso.
Avaliação	Procedimento de avaliação após o Sinaes/Avaliação a partir dos principais exames de larga escola: Enem, Enade	A partir da criação do Sinaes, a avaliação e/ou autoavaliação, de cursos e instituições tornam-se objetos frequentes de estudo. Diversos índices foram criados para mensuração da qualidade, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). A avaliação dos estudantes foi abordada a partir dos principais exames em larga escala: Enem e Enade.
Democratização	Expansão da educação superior, crescimento de vagas e matrículas. A inclusão/exclusão relaciona-se com a massificação da educação superior, com as políticas de ampliação do atendimento e com a educação a distância.	Estudos baseados na análise das políticas públicas voltadas à democratização da educação superior, tanto em instituições públicas como privadas, e da expansão desse nível de ensino nas últimas décadas. Foram analisadas as alterações nas condições de acesso, o aumento do número de jovens que representam a primeira geração de suas famílias a chegar aos bancos universitários, a inclusão de estudantes economicamente desfavorecidos e das minorias étnicas. Apontam ainda que a permanência e a taxa de diplomação não cresceram na mesma proporção.
Desigualdades na educação superior	As desigualdades existentes (e persistentes) na educação superior, sobretudo em relação ao gênero e às condições socioeconômicas.	Discussão sobre as desigualdades verificadas na educação superior, entre as quais a estratificação de gênero dos estudantes por área do conhecimento, com segmentação entre cursos tipicamente femininos e masculinos; desempenho dos estudantes por modalidade de ensino (presencial e a distância); associação entre a origem de classe e renda dos filhos e associação com os diferentes níveis educacionais; comparação do perfil dos estudantes dos setores público e privado; diferença no perfil dos ingressantes em cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos; e cursos escolhidos (prestígio social).
Educação a distância (EaD)	Expansão da educação a distância; criação da Universidade Aberta do Brasil; abrangência geográfica; cursos mais ofertados.	A contribuição da EaD, como política pública para o ensino superior, na democratização do acesso ao ensino superior e na redução das desigualdades de acesso.

Quadro 2 – Fundamentos da classificação efetuada (conclusão)

Tema manifesto	Tema do agrupamento	Abordagem dos processos de inclusão e exclusão
Educação do campo e educação indígena	Licenciatura em educação do campo (Lecampo), educação indígena e educação intercultural	Inclusão de camponeses e indígenas na educação superior, objetivando diminuir a desigualdade de acesso à educação desses povos, ao mesmo tempo que se valorizam seus saberes e modo de vida.
Expansão/ privatização	Expansão da educação superior, atrelada ao crescimento do setor privado.	O setor privado concentra cerca de três a cada quatro vagas na educação superior. Teve um papel relevante na democratização no acesso a esse nível de ensino, a partir do ProUni, sendo observada a proliferação, principalmente, de instituições isoladas e processo de oligopolização.
Inclusão da pessoa deficiente	Inclusão das pessoas com deficiência (PCD) na educação superior.	Inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, sobretudo nas universidades públicas, a partir de ações afirmativas, como o Programa Incluir, a Lei de Cotas e a Lei nº 13.409/2016. Abordam questões plurais da inclusão, tais como a acessibilidade física e linguística, a preparação docente e a aprendizagem, necessárias para garantir, além do acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação.
Inclusão e exclusão na educação superior	O dualismo da inclusão e exclusão na educação superior	Muito embora as políticas inclusivas de acesso à educação superior (ProUni, Reuni, Fies, PNAES, Fies, entre outras) tenham se mostrado eficazes, propiciando o ingresso de negros egressos de escola pública, este nível de ensino ainda está propenso a reproduzir desigualdades sociais, persistindo diversas facetas da exclusão.
Políticas afirmativas	Fundamentos das políticas de inclusão no ensino superior	A alteração do perfil discente a partir das políticas afirmativas de inclusão, tendo como a principal delas a Lei de Cotas (Lei nº 12.2011/2012). Originalmente reivindicadas pelo movimento negro, as políticas afirmativas alcançaram outros grupos étnico raciais e sociais, beneficiando sobretudo os egressos das escolas públicas, público ao qual foram destinadas 50% das vagas das IES públicas a partir da Lei de Cotas.
Políticas e Programas de inclusão	Inclusão de grupos historicamente excluídos na ES	Efeito das políticas e programas de inclusão nas trajetórias acadêmicas e profissionais, na permanência e conclusão do curso dos alunos beneficiados. Em relação às instituições privadas, foram frequentes os estudos que abordaram o ProUni, além do Fies. Para as instituições públicas, foram abordadas as políticas de inclusão adotadas de forma isolada antes da Lei de Cotas, o Proies, o Reuni e o SiSU.
Outros temas	Outros assuntos relativos à inclusão e exclusão no ensino superior	Equidade dos cursos de graduação, concepção das políticas de democratização da escolarização, entre outros.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.2 O QUE NOS DIZ A LITERATURA SOBRE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

A inclusão na educação superior, a partir do prisma do acesso, da permanência e da evasão, foi abordada em estudos diversos, seja de forma concomitante ou separada. Neste tema, Felicetti (2014) analisou a trajetória acadêmica de, aproximadamente, 200 bolsistas do ProUni,

egressos(as) de uma IES privada comunitária do Rio Grande do Sul, mediante a aplicação de questionário. Os resultados da pesquisa apontam a ampliação do acesso a universidades por parte de grupos minoritários, comprometimento dos(as) estudantes em superar as dificuldades encontradas no percurso acadêmico e a relação positiva entre empregabilidade-trabalho-satisfação.

Nogueira *et al.* (2017) pesquisaram as implicações da adoção do SiSU em uma universidade federal. Os autores analisaram: 1) o grau de eficiência na ocupação das vagas, considerando dois fatores: a não matrícula de alunos aprovados, a evasão e a mudança de curso de parte dos matriculados, 2) a possível diversificação quanto à origem geográfica dos aprovados e 3) possíveis efeitos do SiSU e da Lei de Cotas no perfil social dos estudantes. Concluíram que o SiSU foi promotor de mudanças no perfil universitário, muito embora o sistema induza os candidatos a comportamentos mais estratégicos na hora da escolha dos cursos, seja para cotistas ou não cotista, dada a maior concorrência.

Araújo *et al.* (2019), também em um estudo de caso, analisaram o impacto da implantação da assistência estudantil sobre a permanência no ensino superior, em um instituto federal. Os resultados da pesquisa indicaram maior permanência dos estudantes beneficiários dos auxílios estudantis em relação aos não beneficiários, e maior permanência entre as mulheres, apontando que os auxílios são efetivos na permanência do estudante no ensino superior.

Silva (2019) discutiu a permanência dos estudantes de grupos sub-representados nos cursos da área de exatas, beneficiados por ações afirmativas. A partir da análise das entrevistas, realizadas com estudantes de duas universidades federais brasileiras, ingressantes por ações afirmativas, o autor resumiu em cinco temas os aspectos significativos da trajetória dos(as) estudantes: preparação acadêmica inicial, integração social, integração acadêmica, o papel do corpo docente e elementos além do espaço acadêmico.

Branco *et al.* (2020) pesquisaram a evasão na educação a distância, por meio do mapeamento e da análise das teses produzidas sobre evasão na EaD catalogadas na BDTD. Concluíram que essa modalidade de ensino, embora avaliada como modelo de gestão propício às demandas sociais, é fortemente influenciada pelos interesses de mercado, exigindo processo constante de reconstrução de conhecimentos e metodologias, contribuindo para a redução da evasão.

Lima Junior *et al.* (2020) estudaram a falta de integração acadêmica e social como fator importante para explicar as razões institucionais que produzem evasão. Por meio de estudo de caso envolvendo 160 estudantes, baseando-se no modelo de Tinto de análise de evasão (1994),

a pesquisa evidenciou que, entre os(as) ingressantes, a motivação para a docência é independente da motivação para pesquisa; que os(as) estudantes intelectualmente mais confiantes reportaram um convívio mais regular e agradável com os(as) colegas; que os(as) estudantes de periferia tendem a ser menos integrados social e academicamente. Os autores concluíram pela necessidade de um olhar mais sensível aos desdobramentos das diferenças sociais sobre as relações humanas no instituto pesquisado.

A diversidade de abordagens nos estudos sobre inclusão na ES aponta para temas relacionados às diferentes facetas da assistência estudantil como elemento necessário à permanência e à conclusão dos estudos, visto que a ampliação do acesso é considerada como algo dado. As conclusões desses estudos apontam para processos de exclusão decorrentes dos *modi operandi* das IES pesquisadas.

A implementação de políticas públicas de inclusão de abrangência nacional – Lei de Cotas – foi o objeto mais frequente nos estudos sobre inclusão/exclusão. Nessa área, destacam-se os trabalhos a respeito da: a) Lei de Cotas (HAAS; LINHARES, 2012; KARRUZ, 2018; QUEIROZ *et al.*, 2015; SENKEVICS; MELLO, 2019); b) do ProUni (CASALI; MATTOS, 2015; AMARAL; OLIVEIRA, 2011; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016; HAAS; PARDO, 2017; MONGIM, 2016; OLIVEIRA; MOLINA, 2012; SANTOS, 2012); c) do Fies (MOHR *et al.*, 2012; ROSSETO; GONÇALVES, 2015; SILVA; SANTOS, 2017); d) da assistência estudantil (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017; SOUZA; COSTA, 2020; DUTRA; SANTOS, 2017) e e) das ações de reconhecimento de grupos específicos, nomeadamente negros, indígenas e estudantes de baixa renda (CAREGNATO; OLIVEN, 2017; CAVALCANTI *et al.*, 2019; DAFLON *et al.*, 2013; DUTRA; SANTOS, 2017; FERES; DAFLON, 2015; FERREIRA, 2019; FERRI; BAGNATO, 2018; MOHR *et al.*, 2012; ROSSETO; GONÇALVES, 2015; SANTOS *et al.*, 2013; SENKEVICS, 2018).

Dos 32 artigos que se autoidentificavam como políticas afirmativas, as cotas raciais foram abordadas em 22 estudos e por diferentes ângulos. Destacam-se, entre outros, Santos *et al.* (2013), que discutiram a transferência das vagas não preenchidas pelas ‘cotas raciais’ para as ‘cotas sociais’, o que beneficiou, de acordo com os autores, grupos sociais que historicamente não sofreram desvantagens efetivas no Brasil.

Mendes Junior (2014) examinou a progressão de candidatos(as) cotistas e não cotistas ingressantes numa universidade estadual quanto ao coeficiente de rendimento e à taxa de graduação e evasão. O estudo conclui que os(as) cotistas apresentaram pior rendimento, sendo maior a diferença nos cursos com alta dificuldade relativa, embora tenham apresentado melhores taxas de graduação e menor evasão. O desempenho entre cotistas e não cotistas

também é abordado por Cavalcanti *et al.* (2019), ao avaliar mais de oito mil estudantes que ingressaram numa universidade federal a partir de 2005 e se graduaram até 2013, concluindo que os(as) cotistas tiveram desempenho inferior aos não cotistas. No entanto, ao desagregar os resultados por áreas de conhecimento, os autores revelam que essas diferenças permaneceram apenas na área de Ciências da Saúde, indicando que fatores socioeconômicos são mais relevantes para o desempenho dos(as) alunos(as) que a sua forma de ingresso.

Karruz (2018) discutiu a Lei de Cotas e os seus impactos nas chances de acesso por diferentes grupos de estudantes. Utilizando os microdados do Enem e dos Censos Escolares, bem como os dados dos(as) candidatos(as) dos cursos presenciais de uma universidade federal, a autora aponta que a Lei de Cotas aqueceu a demanda pelo ensino superior entre seu público-alvo, reduziu as desigualdades no acesso de estudantes egressos(as) do ensino médio, principalmente entre os(as) candidatos(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas e de baixa renda em relação aos(as) candidatos(as) da ampla concorrência, além de ter sido mais efetiva nos cursos com menor relação candidato(a)/vaga, nas licenciaturas e em cursos diurnos.

Silva (2017) investigou a adoção das políticas afirmativas a partir de entrevistas com docente e gestores(as) ligados(as) aos cursos de matemática e engenharia. Utilizando análise de conteúdo, o autor resumiu as concepções dos entrevistados em quatro temas: 1) além do assistencialismo; 2) singularidades, particularidades e desempenho dos(as) estudantes beneficiados(as) pelas ações afirmativas; 3) questões sobre a permanência dos(as) estudantes; e 4) valorização dos(as) docentes envolvidas nas práticas direcionadas para a permanência desses(as) estudantes.

Marques (2018) discutiu a afirmação da identidade negra dos(as) estudantes cotistas de uma universidade federal. Utilizando-se de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas estruturadas, a autora aponta que os(as) estudantes negros(as) podem reforçar seu pertencimento identitário ao participar de pesquisas ou ações que debatam as implicações de ser negro(a) no Brasil, em um espaço historicamente homogêneo, onde diversidade cultural e racial não estavam presentes. Para além do acesso, a autora vê como desafiadora a permanência desses estudantes, dadas as tensões trazidas ao ambiente universitário pela inserção desses novos sujeitos e suas diferenças.

Ferri e Bagnato (2018) analisaram a implementação das políticas direcionadas aos povos originários numa universidade federal, a partir de entrevistas com pró-reitores, membros da comissão de acompanhamento dos cotistas e coordenadores de cursos. No período analisado no estudo, de 2004 a 2014, aproximadamente 10% dos(as) indígenas que ingressaram na instituição concluíram o curso. As autoras associaram a alta evasão a situações de preconceito

vivenciadas pelos(as) indígenas na vida acadêmica, além da dificuldade da língua e barreiras culturais. Concluíram apontando a necessidade de mecanismos que garantam a permanência dos indígenas na universidade.

Araújo (2019) debateu o fato de as universidades estaduais de São Paulo terem sido as últimas a adotar o sistema de reserva de vagas étnico-raciais em seus processos seletivos. De acordo com a autora, a discussão entre os docentes dessas instituições a respeito da adoção ou não das cotas étnico-raciais, a partir de falsos dilemas como inclusão *versus* mérito, raça *versus* classe, políticas universais *versus* políticas focalizadas, desempenha importante papel na negação do racismo, reproduzindo uma narrativa eurocêntrica do paradigma da integração e impedindo o enfrentamento do racismo como sistema de dominação que opera, simultaneamente, de forma aberta e velada.

Senkevics e Mello (2019) investigaram a alteração do perfil socioeconômico e racial dos(as) ingressantes em cursos presenciais de graduação no período de 2012 a 2016, cruzando os dados do Censo da Educação Superior (2012 a 2016) com os dados do Enem (2011 a 2015). Concluíram que a Lei de Cotas possibilitou a inclusão na maioria das Ifes, sobretudo dos(as) ingressantes provenientes da rede pública e dos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas.

Já Pena *et al.* (2020) analisaram o percurso universitário de alunos(as) cotistas dos cursos presenciais de uma universidade federal, por meio da análise dos dados socioeconômicos dos(as) ingressantes, do coeficiente geral da universidade, das reprovações, das evasões e das oportunidades acadêmicas. Os autores concluíram que a diferença entre os(as) cotistas e não cotistas estão presentes apenas na nota do Enem, uma vez que estudantes de ambos os grupos apresentaram desempenho acadêmico similar, bem como reprovações e proporção de evasão também.

As desigualdades na educação superior são abordadas por diversos autores, em suas diversas frentes. Citam-se, entre outros, Pessoa *et al.* (2021), que abordaram as diferenças de gênero na escolha profissional. A partir da análise dos dados do Censo do Ensino Superior, especificamente das edições de 2000 a 2017, os autores concluíram que, nesse período, houve uma tímida redução dessa segregação, mas com dois movimentos diferentes: redução na estratificação dos homens e mulheres entre as grandes áreas de conhecimento e aumento da segregação dentro delas, com persistência dos estereótipos de gênero em alguns cursos, tal como no de pedagogia, no qual, para cada homem matriculado, há 12,93 mulheres, e nas engenharias, em que se observa o contrário: para cada homem matriculado, tem-se 0,31 mulheres.

Mont'Alvão Neto (2015) abordou a ampliação da participação do setor privado na educação superior, além da diferenciação entre as instituições. A partir dos dados da PNAD 2007, o autor analisou em que medida a diferenciação entre as instituições impacta as desigualdades de acesso a esse nível de ensino, concluindo que as instituições que ofertam educação tecnológica têm menor grau de seletividade econômica e seriam, portanto, uma boa alternativa para reduzir as desigualdades de acesso.

Já a inclusão digital das mulheres em cursos de licenciatura ofertados na modalidade de ensino a distância, em uma universidade federal, foi tema da discussão realizada por Barbosa *et al.* (2018), em pesquisa com abordagem documental e empírica. Empregando a análise textual discursiva em material composto por vários tipos de narrativas, os autores concluíram que o acesso das mulheres ao ensino superior e às tecnologias de informação e comunicação propiciam a recriação de suas identidades e empoderamento. Portanto, além de serem uma porta de inclusão, contribuíram para reduzir a desigualdade digital de gênero.

Bertolin (2021) investigou a desigualdade no desempenho dos(as) estudantes por modalidade de ensino (presencial e a distância). A partir da análise dos dados do Enade, o autor buscou demonstrar que os cursos presenciais propiciam melhores condições de aprendizagem que aqueles ofertados na modalidade a distância.

As desigualdades de acesso à educação superior em função da origem socioeconômica, das características sociodemográficas, das diferenças regionais e da estrutura familiar são discutidas por Mont'Alvão Neto (2014), Palazzo e Gomes (2014), Oliveira e Silva (2018), assim como por Rodrigues *et al.* (2017). Estes últimos utilizaram a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para criar um indicador do nível socioeconômico a partir dos dados do Enem de ingressantes em uma universidade federal no ano de 2013. Os resultados da pesquisa apontaram expressivo percentual de ingressantes de baixo nível socioeconômico, além de diferenças entre esse indicador, quando comparado por cursos e institutos dessa universidade. Verificou-se também que, entre os(as) estudantes, aqueles(as) cujo ingresso se deu por meio de cotas possuem menor nível socioeconômico, indicando, portanto, que as cotas propiciaram inclusão social. Os autores concluem apontando a importância do uso de indicadores educacionais para o monitoramento das políticas de gestão educacional.

Perosa (2010) discutiu os investimentos educativos ao longo de três gerações de famílias socialmente privilegiadas, centrando a discussão sobre o fato de que a passagem pela educação superior esteve na base da diferenciação social entre os indivíduos. A partir da análise da trajetória de 82 ex-alunas, o autor traçou um comparativo da passagem pelo sistema de ensino

e do ingresso no ensino superior, concluindo que a ordem social foi transposta para o universo escolar, definindo então as possibilidades para cada um.

Outra face das desigualdades de acesso foi discutida por Niquini *et al.* (2015), ao abordarem as características do trabalho que influenciam o desempenho dos(as) estudantes trabalhadores(as). A partir de um estudo transversal com uma amostra de 211 estudantes de uma universidade pública, empregando metodologias quantitativas, os autores apontaram a associação entre o baixo desempenho acadêmico com as variáveis: sexo masculino, maiores jornadas de trabalho e demanda, baixos controle e apoio social no trabalho. Ressaltaram ainda a necessidade de atenção aos(as) alunos(as) e docentes na seleção de ambientes de trabalho e/ou estágio que favoreçam o desempenho acadêmico.

No agrupamento sobre “políticas e programas de inclusão”, predominaram, na literatura, selecionada, os estudos que abordaram o ProUni, assim como os estudos de caso. A recorrência do ProUni deve-se à sua aprovação pelo governo federal (BRASIL, 2004), visto que programas como assistência estudantil e o Fies advêm de períodos anteriores. Isso porque, até 2009, o Censo da Educação Superior não permitia a desagregação por estudante, as variáveis relativas aos programas de financiamento apresentavam, até recentemente, baixa resposta e os estudos mais abrangentes requeriam recursos mais expressivos.¹⁶

Entre esses estudos, Tagliari Santos (2012) analisou a inserção universitária dos(as) beneficiados(as) pelo ProUni na PUC-Rio. Após traçar o perfil socioeconômico dos(as) beneficiados(as) nos primeiros anos do programa, a pesquisadora concluiu que o ProUni funcionou para o ingresso de grupos historicamente excluídos, embora tenha apontado a necessidade de mecanismos que garantam a conclusão do curso.

Oliveira e Molina (2012) investigaram os desafios do ProUni nas práticas institucionais do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste/MG) e a inserção de estudantes negros(as) na instituição, utilizando, como referenciais legais, políticos e históricos, as políticas afirmativas e a luta do Movimento Negro pelo acesso ao esse nível de ensino. O ProUni foi investigado na perspectiva dos(as) gestores(as) das IES, por meio de análise documental e entrevistas. As autoras concluíram que, embora tenha havido efetivo ingresso de estudantes negros(as), são necessárias ações para minimizar as narrativas do mito racial e para garantir a permanência dos(as) bolsistas.

Almeida (2015) comparou as experiências de acesso e permanência de 50 bolsistas do ProUni de acordo com o grau acadêmico (bacharelado/ licenciatura/ tecnólogo) e as

¹⁶ Somente em 2009 as variáveis específicas sobre programas de financiamento foram incorporadas.

características socioeconômicas desses(as) estudantes. A partir da análise de entrevistas e questionários, o autor concluiu que, no que se refere à formação escolar, à origem social e econômica, às condições culturais e ao acesso a cursos mais prestigiados, os(as) bacharelados(as) apresentavam diferenças acentuadas positivas, em detrimento dos(as) estudantes de licenciatura e tecnólogos.

Já Amaral e Oliveira (2011) avaliaram o impacto do ProUni nas trajetórias profissionais dos(as) egressos(as) de duas IES privadas situadas na Zona Oeste do Rio de Janeiro. A hipótese de pesquisa foi que, pelo menos dois anos após a conclusão do curso, os(as) egressos(as) teriam novas trajetórias profissionais e de vida. Tal hipótese foi confirmada pelos dados dos estudos, que apontaram ainda a baixa taxa de evasão dos bolsistas ProUni.

Macedo e Reis (2021) analisaram o impacto das políticas de inclusão no ensino superior em IES públicas e privadas, especificamente entre os(as) estudantes de psicologia e durante os anos de governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), utilizando os dados do Censo do Ensino Superior e do Enade, referente ao ciclo de 2015. Analisando uma amostra de 18.788 estudantes, os autores concluíram que o ProUni, o Fies, e o Reuni foram políticas importantes para deselitização do perfil dos(as) estudantes de psicologia no país, notadamente nas instituições privadas.

A democratização da educação superior, tanto em instituições públicas quanto privadas, foi discutida a partir da expansão das vagas e matrículas (FONSECA, 2018); da massificação da educação superior (ALMEIDA *et al.*, 2012; GOMES; MORAIS, 2012; COULON, 2017); das políticas públicas de inclusão (PAULA, 2017); da educação a distância e da Universidade Aberta do Brasil (PIMENTA *et al.*, 2019); das políticas afirmativas (DIAS SOBRINHO, 2013); da constituição dos Ifets e do Reuni, (LIMA, 2013); do Sistema de Seleção Unificada (VARGAS, 2019); da análise da alteração do perfil dos ingressantes, considerando, além da raça/cor e renda familiar, a idade e a região geográfica (PEREIRA, 2015); dos desafios dessa democratização (DIAS SOBRINHO, 2010); da mercantilização desse nível de ensino (FRITSCH *et al.*, 2020); da superseleção em cursos mais concorridos, como o trabalho de Ribeiro (2018) sobre a escolha pelo curso de medicina, considerando os ingressantes nesse curso em duas universidades federais, a partir da adoção do SiSU e da Lei de Cotas.

A inclusão da pessoa deficiente foi tema recorrente entre os artigos analisados, abordando o assunto a partir da visão de gestores(as) de cursos das instituições (CANTORANI; PILATTI, 2015; COSTA; PIECZKOWSKI, 2020); dos(as) docentes (PIECZKOWSKI, 2016); dos programas de permanência da pessoa deficiente na educação superior, como o Programa

Incluir (MACIEL; ANACHE, 2017); do contexto de inclusão dos(as) deficientes, na dimensão das bibliotecas universitárias (STROPARO, 2018), dentre outras.

A inclusão-exclusão foi abordada nos estudos de Lima (2014), que, embora não tenha especificamente as universidades ou as políticas afirmativas como principal objeto de estudo, apontou a não discussão dessa dualidade como uma das fragilidades do processo de universalização da educação superior, principalmente no que se refere às diferenças sociais.

Almeida e Ernica (2015) abordaram a inclusão de jovens oriundos(as) de famílias com menor renda e sem diploma de ensino superior em quatro universidades paulistas no ano de 2012, a partir da implementação de políticas de expansão de vagas e de ações afirmativas anteriores à vigência da Lei de Cotas. Os autores apontaram que, conquanto a política afirmativa adotada na instituição, baseada na reserva de vagas a egressos(as) de escolas públicas com pais de menor escolaridade e sem definição do limite da renda familiar, tenha garantido a inclusão de estudantes de menor renda e recursos econômicos, manteve-se o padrão de segmentação tradicional nesse nível de ensino, com cursos de maior prestígio social relativamente fechados aos grupos com menor recurso.

Pina (2018) explorou o processo de exclusão surgido a partir do modelo de expansão da educação superior adotado atualmente, que, segundo o autor, é baseado, sobretudo, no estímulo à iniciativa privada e orientado pelas leis do mercado. O autor aponta que, nesse cenário, há redução do papel do Estado, o que contribui para a continuidade do controle nos mesmos grupos elitistas, impedindo a mobilidade social. Nesse sentido, a diversificação estrutural observada nesse nível de ensino funciona como uma “máquina opressora” para grupos já socialmente excluídos, acabando por ampliar a distância entre as elites e as camadas inferiores da sociedade.

Marques (2014) discutiu o processo social excludente a partir da descontinuidade das políticas, que, por vezes, apresentam-se mais como políticas de governo que de Estado, de forma descontinuada.

A educação a distância foi abordada em oito artigos selecionados como de interesse para esta pesquisa. Destes, dois tratavam da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006). Gomes (2013) discutiu o papel da educação a distância, utilizada, segundo o autor, por vezes, como solução quase mágica para os problemas educacionais, por permitir uma considerável ampliação do número de alunos(as), baratear os custos e maximizar os lucros, mas que traz desafios à escola e à universidade, que, nesse momento, ainda tentavam adaptar essa modalidade aos modelos tradicionais de ensino.

Alonso (2010), a partir da análise dos documentos e publicações do Ministério da Educação dedicados a essa modalidade de ensino, apontou distorções e problemas na

instauração da educação a distância, entre os quais a evasão e a idade dos(as) ingressantes, muito distante da idade observada entre os(as) ingressantes dos cursos presenciais.

Em estudos recentes, Senhorinha *et al.* (2021) abordaram a alta evasão observada na educação a distância. A partir da análise dos dados de uma instituição da Região Sul do país, desenvolveram um método para identificação de fatores e variáveis que contribuem para a evasão. Entre esses fatores, os autores apontam a dificuldade em realizar as atividades propostas dentro do prazo, motivada por dúvidas na execução das atividades ou pelo tempo disponível, já que grande parte dos(as) estudantes dessa modalidade trabalham. Outros fatores apontados foram o comprometimento pessoal, a dificuldade de adaptação à modalidade a distância, a falta de apoio dos(as) tutores(as) e a falta de acesso à internet de qualidade. Como fatores facilitadores, os autores apontaram a facilidade do uso das tecnologias da informação e comunicação, os materiais de estudo disponíveis nas bibliotecas virtuais e a evolução digital do século XXI, que possibilita o uso de computadores adequados e melhores conexões de internet.

Quatro dos artigos relacionados ao tema da avaliação abordam a inclusão social na educação superior de modo pontual, ao se referirem a efeitos de procedimentos de avaliação sobre os(as) estudantes. Por outro lado, grupos como educação do campo e indígenas, por tratarem de minorias socialmente excluídas, têm a ideia de inclusão presentes de forma latente, porém recorrente. Isso fica bem ilustrado no trabalho de Faleiro (2017), que analisa a contribuição da inclusão das mulheres camponesas na primeira turma do curso de licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal de Goiás.

Já Ramos *et al.* (2017) analisam a eficácia e os desafios da Licenciatura em Educação do Campo, que, embora promova a inclusão de jovens do campo no ensino superior, apresenta, como uma de suas limitações, a dificuldade da validação do diploma.

Sanchez e Leal (2017) se debruçam sobre a inclusão do indígena na educação superior, a partir da formação de professores indígenas.

Entre os estudos sobre os resultados de políticas públicas na educação superior, destacam-se Gomes e Moraes (2012), por analisarem o processo de expansão da educação superior e, com fundamento em Trow (1973, 2005), estudarem a transição na educação superior brasileira de um sistema de elite para um sistema de massas. Trow (2005, p. 1) esclarece que:

Deve ser enfatizado, também, que Trow nunca viu essas distinções como descrições empíricas de sistemas reais de educação superior, mas sim como modelos ou “tipos ideais” para auxiliar nossa compreensão de tais sistemas. E um outro ponto a ser lembrado é que, embora visse essas formas como estágios sequenciais, ele não considerava inevitável que os estágios posteriores substituíssem completamente os anteriores. Em particular, ele viu

possibilidades definidas de exemplos de formas de elite sobrevivendo nos estágios de massa e universal. (tradução nossa).¹⁷

Gomes e Moraes (2012, p. 172), interpretando a tese de Trow, afirmam que “[...] a transição histórica dos sistemas de ES tende a seguir três fases nas sociedades avançadas: ‘sistema de elite’ para o ‘sistema de massa’ e deste para o ‘sistema de acesso universal’”. Para os autores, o sentido da expansão do sistema educacional brasileiro no período contemporâneo fez emergir um sistema de massas, mediante o crescimento do setor privado. Concluem também que foram as políticas federais de educação desenvolvidas a partir da segunda metade da década de 1990 que configuraram diferentes dimensões desse sistema.

Ristoff (2013), por sua vez, com fundamento na classificação feita por Trow, considera que o sistema educacional brasileiro continua sendo de elite.

4.3 LIVROS E COLETÂNEAS QUE ABORDAM A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS

Entre outros autores que trazem relevantes discussões sobre a inclusão/exclusão no ensino superior, citam-se: 1) Minto (2006), que apresentou as reformas do ensino superior ocorridas no período entre o Golpe de 1964 até os anos 1990, abordando a Reforma de 1968 e a relação entre o público e o privado na educação superior, bem como a expansão e a diversificação ocorridas nesse período, nomeadamente a diversificação das instituições, definida no Decreto nº 3.860/2001; 2) Arretche (2015), organizadora da obra *Trajetória das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*, que apresentou as alterações políticas, de educação e de renda, as desigualdades educacionais, as estratificações horizontal da educação superior, além das alterações sociais, demográficas e de trabalho; 3) Barbosa (2014), organizadora da obra *Ensino superior: expansão e democratização*, que abordou, entre outros tópicos, a diversificação institucional, a expansão da educação superior e as políticas sociais, incluindo as de permanência, assistência e inclusão; 4) os Cadernos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso): nº 1 - *Democratização da Educação Superior no Brasil: avanços e desafios* (FLASCO et al., 2012); nº 3 – *Vinte e um anos de Educação Superior: expansão e*

¹⁷ No original: *It should also be emphasized that Trow never saw these distinctions as empirical descriptions of real higher education systems, rather as models or ‘ideal types’ to aid our comprehension of such systems. And a further point to remember is that although he saw these forms as sequential stages, he did not regard it as inevitable that the later stages would completely replace the earlier ones. In particular, he saw definite possibilities of examples of elite forms surviving in the mass and universal stages.*

democratização (RISTOFF, 2013); nº 9 – *Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação* (RISTOFF, 2016); 5) o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 - América Latina e Caribe, intitulado *Inclusão e Educação: todos, sem exceção*, que analisa a exclusão educacional como resultado de gênero, localização remota, pobreza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, entre outros, trazendo, entre distintos apontamentos, o alto nível de exclusão dos indígenas, muitas vezes desfavorecidos até mesmo na alfabetização.

4.4 INCLUSÃO-EXCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: SÍNTESES

É inegável a expansão do acesso e a consequente inclusão na educação superior ocorrida nos últimos anos no Brasil. Esse movimento é demonstrado pelo aumento do número de vagas e matrículas, pela interiorização e a diversificação das instituições, por efeitos de políticas inclusivas que resultaram em maior diversificação do perfil socioeconômico dos discentes (ARTES; RICOLDI, 2015; RISTOFF, 2014; SENKEVICS, 2021). A literatura reitera que a educação superior passou a contar com maior número de pretos, pardos, indígenas, mulheres e jovens de famílias de baixa renda. Destaca também que a inserção das mulheres se fez de modo mais bem sucedido que a dos demais grupos-alvo das políticas de inclusão, tanto em números absolutos como no âmbito de áreas tidas como mais prestigiadas, como medicina, odontologia e arquitetura (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

No entanto, outras dimensões presentes nesse subsistema de educação foram aprofundadas, entre as quais: a) o desequilíbrio entre as instituições privadas e públicas (SENKEVICS, 2021), com as primeiras concentrando mais de 70% das matrículas dos cursos presenciais e mais de 90% dos cursos na modalidade EaD; b) a estratificação horizontal dos cursos de graduação, reforçando a desigualdade no perfil dos(as) ingressantes devido à disparidade em termos de prestígio e valorização dos diplomas (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; PAULA, 2017; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; SENKEVICS, 2021), fazendo com que estudantes oriundos(as) de famílias com menor renda continuem sendo dirigidos(as) a cursos menos prestigiados ou menos valorizados pelo mercado de trabalho (ALMEIDA; ERNICA, 2015).

O setor privado, que atualmente concentra três de cada quatro matrículas do ensino superior, cumpre função central na expansão do sistema, com a consequente inclusão, subsidiado por políticas governamentais como o Prouni (que concede bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em cursos de graduação) e o Fies (que concede empréstimos para

estudantes matriculados/as em cursos superiores), financiando, de modo expressivo, a oferta privada (SAMPAIO, 2014).

Já as instituições públicas, principalmente as universidades federais, historicamente reservadas às elites, também foram alvo de diversos programas e políticas de expansão e inclusão, tais como o Proies, o Reuni, o SiSU, o PNAES e a Lei de Cotas, apresentando resultados significativos de inclusão (KARRUZ, 2018; RISTOFF, 2014; SILVA, 2020).

Conforme demonstram Ribeiro e Schlegel (2015), quanto maiores os avanços na democratização do ensino superior, ou seja, quanto maior a equalização vertical do sistema, maior a tendência em aumentar a desigualdade horizontal, porque os privilegiados, do ponto de vista socioeconômico, seriam tentados a assegurar para si e seus filhos, sempre que possível, alguma vantagem. Se as diferenças quantitativas são comuns, essas pessoas perseguem as vantagens quantitativas, mas, quando estas deixam de existir, voltam a buscar as vantagens qualitativas, e assim sucessivamente. Em termos educacionais, o mecanismo significa que, quando o acesso a dado nível de escolaridade não está universalizado, os privilegiados usam sua posição para assegurar a aquisição. Quando, no entanto, certo nível escolar se aproxima da universalização, a estratégia seria procurar garantir o acesso a diferenças qualitativas (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015);

Isso porque, nas sociedades modernas, há correlação entre a estratificação horizontal – tanto em áreas de especialização (cursos) quanto por tipo de instituição (elite *versus* não elite, pública *versus* privada, etc.) e as variações salariais entre as pessoas que possuem diploma de ensino superior (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Indivíduos que concluem esse nível de ensino têm aumentado as chances de conseguir emprego, o *status* da ocupação obtida e os rendimentos auferidos por meio desta (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; SALATA, 2018). Assim, os indivíduos de famílias com mais recursos financeiros conservam vantagens de progressão no sistema de ensino, garantindo acesso às posições sociais mais valorizadas e bem remuneradas (RIBEIRO, CENEVIVA; BRITO, 2015; HANSENBALG, 2003 *apud* SALATA, 2018).

Ilustra isso a desigualdade de acesso verificada junto aos estudantes pretos, que “[...] não são apenas os que têm menores chances de ingressar no ensino superior, mas quando conseguem, o fazem nas profissões de menor prestígio” (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 161), concentrando-se nas carreiras de humanidades e ciências sociais aplicadas, com destaque para a religião. Enquanto as mulheres se concentram nas áreas de educação, humanidades e saúde (exceto medicina), os homens se concentram em carreiras relacionadas a negócios, engenharia e tecnologia, evidenciando que o padrão de escolha da carreira universitária dos

estudantes negros se aproxima do das mulheres, principalmente nos cursos de Enfermagem, Geografia e História (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, BELTRÃO TEIXEIRA, 2004 *apud* RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

Dessa forma, a literatura aponta que as políticas de inclusão não garantiram que candidatos de baixa renda acessassem as universidades de elite, em sua maioria públicas federais, e/ou os cursos de maior prestígio. que formam os quadros potenciais dos postos de maior conceito no mercado de trabalho (GUERRINI *et al.*, 2019; PRATES; SILVA, 2014). Isso porque, somada aos fatores relacionados ao “[...] *background* familiar – tais como *status* socioeconômico dos pais, educação dos pais, raça e gênero –, uma das razões principais desse dilema é o tipo de gestão organizacional que preside um e outro tipo de instituição do ensino superior” (PRATES; SILVA, 2014. p. 129).

Entre os motivos da escolha excludente do curso, Dias Sobrinho (2013) aponta que, juntamente com a exclusão econômica e social que vai se construindo entre os(as) estudantes de baixa renda e seus escassos capitais culturais, há a ideologia da naturalização da exclusão, que produz a autoexclusão. Guerrini *et al.* (2018) exemplificam isso ao analisarem o ingresso de estudantes na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Londrina, no ano de 2015. Considerando as quatro categorias descritas na Lei de Cotas, os autores concluíram que a política de cotas tem beneficiado principalmente os(as) alunos(as) de escola pública, sem restrição de renda e não declarados(as) pretos(as). Estudantes que, ao final do ensino médio, têm muitas lacunas escolares e/ou recursos financeiros escassos, além de possibilidades de escolha limitada, optando, muitas vezes, por cursos com maiores ofertas de vaga. Sobretudo em instituições privadas, os cursos mais rápidos e de menores custos de formação, a exemplo dos cursos de Enfermagem, Administração de Empresas, Turismo, Farmácia, *Marketing* e Terapia e Reabilitação, são os mais ofertados (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

Outra faceta da dialética inclusão/exclusão é o acesso/permanência/evasão dos(as) estudantes até a conclusão do curso. Chamada de “inclusão parcial” ou “incompleta” (HERINGER; HONORATO, 2014), “exclusão por dentro” (SOBRINHO, 2013) ou inclusão excludente (EZCURRA, 2011, p. 62 *apud* PAULA, 2017), para os(as) estudantes desfavorecidos(as) socialmente, “a porta aberta na educação superior [...] na verdade trata-se de uma porta giratória”. Ou seja, para além da dificuldade de acesso, há, sobretudo, dificuldade de permanência de estudantes de classes populares, resultando em elevados índices de evasão ao longo do seu percurso universitário (PAULA, 2017).

Também vivem um cenário de exclusão da educação superior os(as) estudantes com deficiência. Muito embora com o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior,

criado em 2005 e reconfigurado em 2012, tenha crescido o número de estudantes com deficiência nas instituições federais ao longo dos últimos anos, percentualmente, o número de estudantes com deficiência nas universidades é limitado, menor que a proporção observada na sociedade. Além disso, estudantes com deficiência estão, majoritariamente, em instituições privadas, embora, proporcionalmente, em maior número nas universidades públicas (CABRAL *et al.*, 2020; MACIEL; ANACHE, 2017; PASSOS; GOMES, 2014).

Situação semelhante é verificada entre os(as) indígenas, que, embora contemplados(as) na Lei de Cotas, ao ingressarem na universidade, têm elevado índice de evasão, por não encontrarem, nessas instituições, condições mínimas de permanência, deparando-se com barreiras como preconceito, dificuldade com a língua ou dificuldades culturais (FERRI; BAGNATO, 2018). Analisando as políticas públicas afirmativas para os indígenas na Universidade de Mato Grosso do Sul, Ferri e Bagnato (2018) constataram que, no período de 2004 a 2014, apenas 10,9% dos(as) indígenas que ingressam na instituição concluíram o curso.

Os(as) estudantes trabalhadores(as) também sofrem exclusão dentro do subsistema de educação superior. Vargas e Paula (2013, p. 459) apontam que, “[...] embora a grande maioria dos nossos estudantes trabalhe, as políticas públicas e a legislação brasileira não contemplam a particularidade dessa condição, dificultando a permanência do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na universidade”. Além disso, para essa população, há redução da escolha de cursos, uma vez que alguns cursos mais prestigiados socialmente, como medicina e engenharias, são ofertados, majoritariamente, no período integral (BRASIL, 2019). Assim, os(as) estudantes enfrentam ainda a dificuldade para atuarem em estágios profissionalizantes, “[...] o que significaria, muitas vezes, abrir mão de um trabalho remunerado em troca de estágios, sem vínculos empregatício” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 467). Apesar de a inclusão do estudante trabalhador ter sido prevista no Reuni, com o aumento do número de vagas, principalmente no período noturno (via Decreto nº 6096/2007), uma vez que os(as) jovens, quando no mercado de trabalho, trabalham mais de 40 horas semanais, a oferta de vagas nesse turno ainda se concentra nas instituições privadas (VARGAS; PAULA, 2013).

As autoras apontam ainda para a complexa relação do(a) estudante com o trabalho, visto que, “[...] por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes, a ausência do trabalho impede a escolarização” (VARGAS; PAULA, 2013). Exemplificam isso os dados da PNAD 2016 (*apud* VARGAS; PAULA, 2013). No Brasil, dos(as) jovens com idade entre 18 e 19 anos, o percentual daqueles(as) que apenas estudavam era de 27%; e dos(as) que estudavam e trabalhavam, 20%. Já entre os(as) jovens de 20 a 24 anos, esses percentuais eram de 10,8% e 14,7%, respectivamente. Quando considerados(as) somente os(as) estudantes da educação

superior, de acordo com dados do Exame Nacional de Cursos de 2003, (*apud* VARGAS; PAULA, 2013), 70% exerciam algum tipo de trabalho. Além disso, a inclusão na educação superior, para muitos(as) estudantes, tem como principal contribuição a formação profissional, ou seja, “[...] eles vêm para a educação superior em busca de uma profissão” (RISTOFF, 2006, p. 91 *apud* VARGAS; PAULA, 2013).

Dessa forma, a efetiva inclusão desses(as) estudantes na educação superior implica políticas de assistência estudantil para estudantes de baixa renda, incluindo bolsas-permanência e apoio financeiro para moradia, transporte, acesso à saúde, materiais didáticos e cultura.

Conclui-se que a coetaneidade inclusão-exclusão, tão presente na realidade dos(as) estudantes que ingressam na educação superior, sobretudo por meio das políticas afirmativas, não significam rejeitar os avanços vislumbrados até aqui, mas sim apontar que ainda se faz necessário o estabelecimento de políticas de assistência estudantil, para que a permanência e a posterior conclusão do curso ocorram de forma mais igualitária.

5 EXCLUSÕES NAS INCLUSÕES

Esta dissertação demonstrou a ocorrência, em diferentes períodos, de expressivo aumento no número de estudantes frequentando a Educação Superior brasileira, utilizando a métrica das matrículas. Nos últimos dez anos (2010 e 2020), este número cresceu aproximadamente um quarto (25,9%), passando de 6.379.299 em 2010, para 8.033.574 em 2020 (Inep/MEC, 2010 e 2020). No entanto, como demonstrado por Gomes e Moraes (2012), o ingresso neste subsistema de educação permaneceu inacessível para elevado percentual de jovens e adultos do país (Tabela 14). Dados da Pnad demonstram que, em 2019, apenas 32,4% da população na faixa etária de 18 a 24 anos frequentava a escola, mas não necessariamente a Educação Superior (PNAD/IBGE, 2020).

A diversidade dos modos pelos quais o sistema de Educação Superior opera a exclusão é o objetivo geral deste capítulo. Para este fim, inicia-se pela exposição das diferenças/desigualdades regionais de inclusão/exclusão neste nível de ensino, com o objetivo de demonstrar sua distribuição territorial, assim como a diferença no perfil dos ingressantes nas melhores instituições do país, que, apesar das políticas de inclusão, permanece majoritariamente branca e com a oferta de cursos diurnos. Em seguida, demonstra-se empiricamente a coetaneidade dos processos de inclusão e exclusão na Educação Superior brasileira, ou seja, situações de exclusão decorrentes da inclusão no sistema. Para tanto, analisam-se os dados do Censo da Educação Superior dos anos de 2010, 2015 e 2019.

A escolha desse período deve-se a dois fatores: a forma de coleta de dados do Censo pelo Inep e a disposição das bases de dados. No período de 2009 a 2019, o(a) estudante matriculado(a) e as funções docentes passaram a ser também uma unidade de coleta de dados, mantidas as bases por instituições e curso. Essa mudança permite análises mais apuradas dos processos de inclusão. O segundo fator foi a promulgação da chamada Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que permite a comparação da situação nacional antes e depois de sua vigência.

5.1 EXCLUSÃO/INCLUSÃO TERRITORIAL E POR GRUPOS SOCIAIS

A distribuição territorial do nível de instrução da população adulta no país retrata diferenças regionais de inclusão, que refletem, por sua vez, diferentes fatores de exclusão.

Tabela 14 – Distribuição percentual da população adulta (pessoas de 25 anos ou mais) por nível de escolarização e de acordo com a região geográfica – Brasil (2019)

Nível e etapa de escolarização	Região (%)					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Sem instrução ou com educação básica incompleta	50,00	53,70	59,10	44,30	50,20	47,90
Ensino médio completo ou equivalente	28,30	29,00	25,70	30,50	26,60	26,80
Ensino superior incompleto ou equivalente	4,20	4,00	3,20	4,60	4,80	4,80
Superior completo	17,50	13,40	12,10	20,60	18,30	20,50
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Pnad (IBGE, 2019).

Desde 2009, a frequência à Educação Básica no Brasil é obrigatória para a faixa etária entre os 4 e os 17 anos, bem como para aqueles(as) que não tiveram acesso na idade própria. Cabe aos entes federados assegurar sua oferta gratuita, sob pena de crime de responsabilidade, pois o acesso à educação é direito público subjetivo (BRASIL, 1988, art. 208, inc. I, §§1º e 2º). No entanto, dez anos após a mudança constitucional, o direito à educação permanece negado a aproximadamente metade da população brasileira (Tabela 14). A distribuição percentual demonstra também que são as Regiões Norte e Nordeste as que apresentam valores mais expressivos de negação do direito à educação, ao passo que as Regiões Centro-Oeste e Sudeste são as quais mais o asseguram.

A gênese das diferenças regionais, de acordo com Ferraro e Kreidlow (2004), é o analfabetismo, considerado pelos autores como a forma máxima de exclusão. As diferenças regionais de combate ao analfabetismo foram desencadeadas “[...] pelo ciclo da mineração desde o início do século XVIII, reforçado depois pelo ciclo do café no século XIX e consumado pelo processo de industrialização a partir da década de 1930, que regionalmente estava centralizado no Sudeste” (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 188). De acordo com Castro (1999), o combate ao analfabetismo foi intensificado na década de 1990, com as políticas de universalização do Ensino Fundamental, no entanto o que se verificou em anos posteriores foi a aprofundamento dessas diferenças, sobretudo nos indicadores de promoção, repetência, evasão e distorção série-idade, quando comparadas as regiões ‘mais desenvolvidas’ (Sul e Sudeste) e as ‘mais atrasadas’ (Norte e Nordeste), dentre as quais as primeiras apresentam melhores posições. A literatura sobre inclusão na Educação Superior, porém, pouco diz a respeito das diferenças/desigualdades regionais.

Os dados da Pnad 2019 (Tabela 14) reiteram os que foram apresentados no capítulo inicial da dissertação, a saber: a exclusão mais significativa opera no subsistema de Educação Básica, ocasionando uma Educação Superior também excludente, uma vez que o acesso/ingresso é desigual nas diferentes regiões do país.

A distribuição da frequência escolar líquida¹⁸ entre homens e mulheres no país é sugestiva das assimetrias presentes na federação, como também de mudanças em curso produzidas pela ação pública:

Tabela 15 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida para a faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior, de acordo com a região e o sexo – Brasil (2019)

Região	Total	Homens	Mulheres
Norte	20,4	18,7	22,1
Nordeste	18,9	16,1	21,7
Sudeste	27,2	23,5	31,1
Sul	29,6	24,1	35,2
Centro-oeste	30,1	24,9	35,6
Brasil	24,7	21,1	28,3

Fonte: PnadC (IBGE, 2019, Tabela 7141).

A maior participação das mulheres na Educação Superior na idade adequada revela mudanças operadas na ação pública. Em todas as etapas da Educação Básica, a frequência escolar de homens e mulheres é próxima ou sofre pequenas alterações. Assimetrias mais significativas ocorrem com o ingresso na Educação Superior, com diferenças favoráveis às mulheres (Tabela 15), como mostra a pesquisa *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil* (IBGE, 2021). De acordo com a pesquisa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa líquida de frequência escolar é superior a 95% para ambos os sexos, no entanto, nas etapas seguintes, as mulheres passam a registrar taxas superiores às dos homens, com diferenças que vão se alargando, até culminarem em maiores diferenças na Educação Superior (29,7% mulheres e 21,5% homens) (IBGE, 2019). “Uma mulher de 18 a 24 anos, tinha, em 2019, cerca de 38% mais chances de estar frequentando ou já ter terminado o Ensino Superior do que um homem da mesma faixa etária” (IBGE, 2021, p.5). Ainda de acordo com a pesquisa, a diferença é mais acentuada na população mais jovem. Na faixa etária de 25 a 34 anos, 19,4% das mulheres e 15,1% dos homens haviam concluído o Ensino Superior (diferença

¹⁸ Taxa ajustada de frequência escolar líquida é a razão entre o número de pessoas que frequenta a escola no nível de ensino adequado à sua faixa etária mais aquelas que já concluíram pelo menos esse nível de ensino e o total de pessoas dessa mesma faixa etária.

de 4,3%). Entre aqueles com idade entre 55 e 64 anos, essa diferença era de 2,5% (15,5%, mulheres, 13,0%, homens). Já entre aqueles acima de 65 anos, a diferença era favorável aos homens (9,5%, mulheres, 10,8%, homens).

Verifica-se, na Educação Superior, disparidade na distribuição regional das matrículas de graduação. Ao comparar os dados populacionais e de graduação dos anos de 2001 e 2010 por regiões geográficas, Barros (2015) verificou que, nesse período, houve crescimento no acesso ao Ensino Superior nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e queda nas Regiões Sul e Sudeste. Em 2001, a Região Norte concentrava 5,8% da população e 4,7% das matrículas, já em 2010, esses percentuais eram de 8,3% e 6,5%, respectivamente, ao passo que a Região Sudeste, em 2001, concentrava 43,4% da população e 51,7% das matrículas, mas em 2010 houve uma redução nesses percentuais, que passaram a ser de 42,1% da população e 48,7% das matrículas (BARROS, 2015, p. 364).

Quando se acresce às análises da conclusão da Educação Superior por cor/raça, verificam-se diferenças regionais ainda mais expressivas. As Regiões Norte e Nordeste apresentaram percentuais de conclusão de 13,4% e 12,1%, respectivamente, ambos inferiores ao observado nacionalmente (17,5%), enquanto as Regiões Sudeste (20,6%) e Centro-oeste (20,5%) apresentaram os valores mais elevados, embora reduzidos em relação à meta 12 do PNE.

A PNAD Contínua (IBGE, 2019) indica que 4,2% das pessoas com idade superior ou igual a 25 anos, embora tivessem acessado a Educação Superior, ainda não a haviam concluído, e que apenas 17,5% concluíram este nível de ensino. No entanto, entre estes últimos, o percentual entre pretos e pardos era de 11%; e entre os brancos, de 25,2% (

Tabela 17). Em todas as regiões geográficas, o percentual de pessoas brancas que concluíram o Ensino Superior é maior em relação às pretas e pardas. Na Região Sul, entre os pretos e pardos, aqueles que concluíram o Ensino Superior não chegam a 10%; já entre os brancos, este índice é de 21,3%. A Região Centro-Oeste apresenta o maior percentual de pretos e pardos (15,6%) com educação superior concluída (

Tabela 17).

Tabela 16 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida para a faixa etária de 18 a 24 anos, na educação superior, de acordo com a região e cor da pele, Brasil, em 2019

Região	Total ⁽¹⁾	Branças	Pretas ou pardas
Norte	20,40	29,80	18,50
Nordeste	18,90	27,90	16,30
Sudeste	27,20	37,00	18,70
Sul	29,60	34,40	18,30
Centro-oeste	30,10	40,90	25,00
Brasil	24,70	34,80	18,30

Fonte: PNAD Contínua (IBGE, 2019, Tabela 7142).

Nota: ⁽¹⁾ A categoria ‘total’ inclui as pessoas que se declaram indígenas, amarelas ou sem declaração.

Tabela 17 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida para pessoas acima de 25 anos, na educação superior, de acordo com a região e cor da pele, Brasil, em 2019

Região	Total ⁽¹⁾	Branças	Pretas ou pardas
Norte	13,40	23,80	11,00
Nordeste	12,10	19,90	9,60
Sudeste	20,60	28,30	11,80
Sul	18,30	21,30	8,70
Centro-oeste	20,50	28,50	15,60
Brasil	17,50	25,20	11,00

Fonte: PNAD Contínua (IBGE, 2019, Tabela 7210).

Nota: ⁽¹⁾ A categoria ‘total’ inclui as pessoas que se declaram indígenas, amarelas ou sem declaração.

Se a passagem da Educação Básica para o Ensino Superior é um pouco mais excludente para os homens nas diferentes regiões do país, a exclusão é ainda mais contundente quando verifica-se a situação dos diferentes grupos por cor da pele (Tabela 16 e

Tabela 17). Mesmo entre as mulheres, o acesso se dá de forma desigual por raça/cor. Em 2019, as mulheres pretas e pardas entre 18 e 24 anos apresentavam taxas líquidas de acesso ao Ensino Superior de 22,3%; e as brancas, de 40,9%. Quando a comparação é entre os homens, entre pardos e pretos, a taxa foi de 15,7%; e entre os brancos, de 30,5% (IBGE, 2021, p. 5).

Dessa forma, se para as mulheres a inclusão na Educação Superior se faz, na atualidade, com percentuais superiores aos dos homens, a permanência da exclusão de pessoas pretas ou pardas da Educação Superior brasileira revela a importância do aprimoramento e da expansão de políticas públicas focalizadas e de discriminação positiva para esse grupo social. A urgência de revisão da Lei de cotas, em tramitação no atual Congresso Nacional, deve pautar-se pela

definição de dispositivos que alterem essa distribuição, pois a população preta e parda representa 56,5% do total da população do país.

A situação é mais discrepante quando se trata de populações residentes em áreas de assentamentos, de quilombos ou terras indígenas. O estudo *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar* divulgado pelo Unicef no ano de 2021 (UNICEF BRASIL, 2021), ao analisar dados do Censo Escolar de 2019, aponta que, na Educação Básica, a exclusão é maior nessas áreas, com índices superiores à média nacional. Em 2019, as taxas nacionais de reprovação e abandono escolar na Educação Básica foram de 7,6% e 2,2%, respectivamente, mas de 8,6% e 3% nas áreas de assentamento, de 10,6% e 2,8% nas áreas quilombolas, e de 10,8% e 5,7% nas terras indígenas (UNICEF BRASIL, 2021, p. 19 e p. 28). O estudo aponta ainda que são os indígenas que mais sofrem com a distorção idade-série, com taxas de 40,2%, bem acima da verificada nacionalmente (21,1%) ou entre brancos (14,4%) e amarelos (21,2%), pardos (23,9%) e pretos (29,6%) (UNICEF BRASIL, 2021, p. 36).

Parte dessa desvantagem observada entre os indígenas pode ser creditada ao fato de que apenas a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) eles passaram a ser reconhecidos como brasileiros ou nacionais (MENEZES *et al.*, 2021) e a terem direito à educação escolar específica e diferenciada, de acordo com os processos educacionais de cada etnia. No entanto, a viabilização do acesso à Educação Superior só ocorreu mesmo a partir de 2002, com a publicação da Lei nº 10.558/2002 (BRASIL, 2002), que criou o Programa Diversidade na Universidade, com o objetivo de “[...] implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002, art. 1º), seguida da Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005), que instituiu o ProUni, com a concessão de bolsas de estudos integrais a candidatos de baixa renda e políticas de ações afirmativas e de permanência para pessoas com deficiência, negros e povos indígenas (MENEZES *et al.*, 2021), assim como da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que passou a reservar, a partir de 2016, metade das vagas aos candidatos cujo Ensino Médio tenha sido integralmente cursado em escolas públicas, sendo esse percentual dividido entre candidatos de baixa renda e os autodeclarados pretos, pardos, indígenas e, a partir de 2018, pessoas com deficiência (BRASIL, 2012a, art. 3º).

Apesar dos recentes avanços e do expressivo crescimento, os indígenas ainda apresentam percentuais tímidos entres os estudantes da Educação Superior. Entre 2009 e 2019, o número de indígenas nesse nível de ensino aumentou 757%, passando de 8.411 em 2009 para 72.086 em 2019 (microdados do Censo da Educação Superior, 2009 e 2019); no entanto, esse

percentual não chega a 1% dos estudantes do Ensino Superior. Em 2019, dos 3,6 milhões de estudantes que ingressaram na educação superior, apenas 0,5% (17.434) se autodeclararam indígenas.

5.2 EXCLUSÃO/INCLUSÃO POR TIPO DE INSTITUIÇÃO E GRUPO SOCIAIS

Anualmente, o jornal *Folha de São Paulo*¹⁹ publica o *Ranking* Universitário Folha (RUF), no qual classifica as universidades, sejam elas públicas e privadas, a partir de cinco indicadores, que contribuem com diferentes graus de importância (ou peso):²⁰ pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado. Este *ranking* é composto por três dimensões: a pesquisa (42%), ensino (42%), internacionalização (4%), inovação (4%) e mercado (18%). Esta dissertação observa que, ao se somar o peso dos indicadores de patentes, parceria com empresas (Bases: Web of Science de 2012 a 2016 e Instituto Nacional da Propriedade Industrial de 2008 a 2017) e opinião dos empregadores, atinge-se um percentual de 22%, ou seja, as ‘vozes’ do mercado acham-se bem representadas.²¹

As universidades representam cerca de 8%²² das IES brasileiras e concentram mais da metade das matrículas (CES 2012, 2015, 2019). Pouco mais da metade das universidades são públicas (federais, estaduais e municipais) e estão localizadas nas Regiões Sudeste e Sul (Tabela 18):

¹⁹ Anualmente, a Folha de São Paulo realiza uma avaliação do ensino superior brasileiro, classificando as universidades públicas e privadas de acordo com cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado. Os dados utilizados são coletados em bases de patentes brasileiras (Instituto Nacional da Propriedade Industrial – Inpi), em periódicos científicos (Web of Science e SciELO), em bases do MEC, em agências de fomento à ciência federais e estaduais, e em pesquisas nacionais de opinião feitas pelo Datafolha. A primeira edição do *Ranking* Universitário da Folha é de 2012, e a última, disponível até janeiro de 2022, é de 2019.

²⁰ Total de publicações, total de citações, citações por publicação, citações por docente, publicações em revistas nacionais, recursos recebidos por instituições, bolsistas CNPq, teses. Bases: Web of Science (de 2012 a 2016 para publicações e 2017 para citações), Capes, CNPq e agências federais de fomento (2017), SciELO (de 2012 a 2016).

²¹ Fonte: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/como-e-feito-o-ranking-universitario-folha.shtml>. Acesso em: 2 dez. 2021.

²² As universidades representavam 8% (193) das 2.416 IES em 2012; 8,2% (195) das 2.364 IES em 2015; e 7,6% (198) das 2.608 IES em 2019; e concentravam, respectivamente, 54,2%, 53,2% e 52,2% das matrículas de graduação, de acordo com os dados do CES (2012, 2015, 2019).

Tabela 18 – Distribuição das universidades por categoria administrativa e região

Região	Pública		Privada		Total	
	N	%	N	%	N	%
2012						
Centro-Oeste	9	64,00	5	36,00	14	7,30
Nordeste	29	83,00	6	17,00	35	18,30
Norte	14	88,00	2	13,00	16	8,40
Sudeste	28	35,00	52	65,00	80	41,90
Sul	20	43,00	26	57,00	46	24,10
Total	100	52,00	91	48,00	191	100,00
2015						
Centro-Oeste	8	57,00	6	43,00	14	7,30
Nordeste	30	81,00	7	19,00	37	19,30
Norte	14	88,00	2	13,00	16	8,30
Sudeste	26	33,00	53	67,00	79	41,10
Sul	19	41,00	27	59,00	46	24,00
Total	97	51,00	95	49,00	192	100,00
2019						
Centro-Oeste	9	64,00	5	36,00	14	7,10
Nordeste	32	82,00	7	18,00	39	19,80
Norte	15	88,00	2	12,00	17	8,60
Sudeste	28	36,00	50	64,00	78	39,60
Sul	21	43,00	28	57,00	49	24,90
Total	105	53,00	92	47,00	197	100,00

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do *Ranking* Universitário Folha de São Paulo dos anos de 2012, 2015 e 2019.

Nos três anos analisados, o mesmo grupo de universidades, todas elas públicas, entre federais e estaduais, ocupava as dez melhores classificações, embora com algumas mudanças no ranqueamento, como, por exemplo, a UFMG, que ocupava a segunda posição em 2012, caiu para a terceira em 2015, e para a quarta posição em 2019. Esse conjunto de universidades foi intitulado, neste trabalho, como as ‘Dez melhores posições do RUF’ (Tabela 19):

Tabela 19 – Dez melhores posições do RUF – 2010, 2015 e 2019

Instituição	Ranking		
	2012	2015	2019
Universidade de São Paulo (USP)	1º	1º	1º
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2º	3º	4º
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3º	2º	3º
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	4º	5º	5º
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	5º	4º	2º
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	6º	6º	6º
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	7º	8º	8º
Universidade de Brasília (UnB)	8º	9º	9º
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	9º	7º	7º
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	10º	10º	10º

Fonte: elaborada pela autora com dados do *Ranking* Universitário Folha de São Paulo dos anos de 2012, 2015 e 2019.

Com relação às universidades privadas, as dez melhores ranqueadas estavam entre a 13ª e a 66ª posição no RUF de 2012; entre a 19ª e a 56ª em 2015; e entre a 19ª e a 63ª em 2019 (Tabela 20):

Tabela 20 – Dez melhores posições das universidades privadas no RUF– 2010, 2015 e 2019

Instituição	Ranking		
	2012	2015	2019
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	13º	19º	19º
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	16º	20º	18º
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)	27º	31º	30º
Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie)	31º	32º	34º
Universidade do Vale do Rio Dos Sinos (Unisinos)	33º	45º	36º
Universidade Católica de Brasília (UCB)	35º	55º	57º
Universidade de Caxias do Sul (UCS)	40º	40º	42º
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)	42º	47º	49º
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	47º	53º	56º
Universidade de Fortaleza (Unifor) ⁽¹⁾	66º	56º	63º

Fonte: *Ranking* Universitário Folha de São Paulo, anos 2012, 2015 e 2019.

Nota: em 2012, a Universidade do Vale do Paraíba (Univap) era a 10ª universidade privada mais bem ranqueada, e a Universidade de Fortaleza (Unifor) ocupava a 14ª posição.

Dessa forma, a partir do RUF, foram estabelecidos dois grupos: o primeiro com as universidades que ocupavam as dez primeiras posições do *ranking*, casualmente pertencentes

apenas a instituições públicas, e o segundo com as dez universidades privadas melhor classificadas no *ranking*.

Essas 20 instituições concentravam 3,9% dos 3,6 milhões de estudantes que ingressaram em algum curso de graduação no ano de 2019, independentemente da organização acadêmica da IES (2,3% nas universidades públicas e 1,6%, nas privadas), ou 7,8%, quando comparadas somente com os 1.796.058 estudantes que ingressaram em universidades (4,7% nas públicas e 3,1% nas privadas), de acordo com dados do CES 2019. Trata-se, portanto, dos ingressantes das 20 melhores instituições universitárias públicas e privadas do país, de acordo com o RUF.

Os ingressantes nessas instituições mais bem ranqueadas apresentaram perfil diverso, quando comparado ao total de ingressantes na Educação Superior de 2019 (Tabela 21), sobretudo no que se refere: a) à cor/raça autodeclarada, sendo os brancos sobrerrepresentados; b) sexo, com maior participação masculina que a média nacional; c) e faixa etária, com ingresso de estudantes mais jovens, sobretudo aqueles de até 19 anos. Do total de ingressantes na Educação Superior, os brancos representavam 40,6%; e os negros (pardos e pretos), 37,9%. No entanto, nas dez melhores universidades públicas, esses percentuais foram de 55,3% e 31,6%; e nas privadas, de 68,3% e 25,4%, respectivamente. Os ingressantes com até 19 anos representam pouco mais de um quinto (21,8%) do total de ingressantes nas IES brasileiras, mas, nas instituições mais bem ranqueadas, foram a categoria mais frequente (45,6%, nas públicas e 39,3%, nas privadas). Já em relação ao sexo, embora as mulheres sejam maioria entre o total de ingressantes (57%), nas melhores públicas elas representam apenas 49,7%; e nas privadas, 50%. Nas instituições mais bem ranqueadas, há menor oferta de cursos na modalidade a distância, quando comparada ao total de ingressantes. Em geral, mais da metade dos estudantes de IES brasileiras (56,8%) ingressaram em cursos nessa modalidade, no entanto, nas melhores públicas, esse percentual foi de apenas 2,2%; e nas privadas, de 16%.

Assim há menor oferta de ingressos nos cursos noturnos, turno em que 60,7% do total de ingressantes de 2019 cursou sua graduação. Contudo, nas dez melhores públicas, predominam os cursos ofertados em horário integral (52,5%), com apenas 29,2% no noturno. Já nas privadas, o percentual de ingressantes no noturno (42,7%) não chega a 50%. Conforme apontado por Vargas e Paula, (2012), o turno de oferta do curso impacta sobremaneira o estudante trabalhador, uma vez que a condição de trabalho impõe limites ao horário em que o trabalhador pode estudar. Para aqueles com jornadas semanais de 40 horas de trabalho, o turno da noite seria a opção natural, pois mesmo os que cumprem apenas 20 horas semanais não têm a possibilidade de frequentar cursos integrais.

Nas dez instituições públicas mais bem ranqueadas, há maior percentual de ingressantes em cursos de licenciaturas (17,4%) quando comparadas às privadas (7,7%), mas esse percentual é menor que o observado entre o total de ingressantes (20,1%). As dez melhores IES privadas, por sua vez, reúnem os maiores percentuais de ingressantes nos cursos de bacharelado (79,4%), quando comparadas às públicas (68,3%) e ao total de ingressantes no ano de 2019 (56,8%), bem como em tecnólogos (12,9%), uma vez que nas públicas esse percentual não chega a 1%, no entanto é menor que o observado entre o total de ingressantes (22,6%) (Tabela 21).

Tabela 21 – Perfil dos ingressantes em 2019, por grupos de ranqueamento das universidades (continua)

Ingressantes	Ranking das dez melhores				Total ingressantes	
	Públicas		Privadas		N	%
	N	%	N	%		
Cor ou Raça						
Branca	46.238	55,30	38.403	68,30	1.475.091	40,60
Preta	6.653	8,00	2.388	4,20	248.866	6,80
Parda	19.743	23,60	11.951	21,20	1.130.193	31,10
Amarela	3.119	3,70	795	1,40	54.930	1,50
Indígena	374	0,40	101	0,20	17.434	0,50
Não informado	7.541	9,00	2.617	4,70	706.806	19,50
Total	83.668	100,00	56.255	100,00	3.633.320	100,00
Grau Acadêmico						
Bacharelado	57.145	68,30	44.664	79,40	2.062.155	56,80
Licenciatura	14.576	17,40	4.318	7,70	731.682	20,10
Tecnólogo	764	0,90	7.273	12,90	820.711	22,60
Não informado	11.183	13,40	-	-	18.772	0,50
Total	83.668	100,00	56.255	100,00	3.633.320	100,00
Modalidade de Ensino						
Presencial	81.846	97,80	47.249	84,00	2.041.136	56,20
A distância	1.822	2,20	9.006	16,00	1.592.184	43,80
Total	83.668	100,00	56.255	100,00	3.633.320	100,00
Turno						
Matutino/Vespertino	14.921	18,20	20.082	42,50	521.314	25,50
Noturno	23.916	29,20	20.195	42,70	1.238.142	60,70
Integral	43.009	52,50	6.972	14,80	281.680	13,80
Total	81.846	100,00	47.249	100,00	2.041.136	100,00

Tabela 21 – Perfil dos ingressantes em 2019, por grupos de ranqueamento das universidades (conclusão)

Ingressantes	Ranking das dez melhores				Total ingressantes	
	Públicas		Privadas		N	%
	N	%	N	%		
Faixa Etária (em anos)						
19 ou menos	38.185	45,60	22.102	39,30	792.157	21,80
20-24	29.920	35,80	18.905	33,60	1.065.721	29,30
25-30	8.507	10,20	7.141	12,70	678.766	18,70
30 ou mais	7.056	8,40	8.107	14,40	1.096.676	30,20
Total	83.668	100,00	56.255	100,00	3.633.320	100,00
Sexo						
Feminino	41.605	49,70	28.223	0,50	2.071.927	57,00
Masculino	42.063	50,30	28.032	0,50	1.561.393	43,00
Total	83.668	100,00	56.255	1,00	3.633.320	100,00

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019).
Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

O grau acadêmico do curso e a cor ou raça autodeclarada pelo ingressante apresentaram uma relação significativa, verificando-se, tanto nas melhores instituições públicas quanto nas privadas, que os estudantes de cor ou raça branca predominam em cursos de bacharelado, e os pretos em cursos de licenciatura, ao passo que os tecnólogos são mais procurados pelos pardos. A Tabela 22 apresenta essa distribuição, sendo consideradas significativas,²³ com 95% de confiança, as relações com resíduo ajustado que, em módulo, sejam maiores que 1,96%.

Tabela 22 – Relação entre cor ou raça e grau acadêmico do curso nas instituições mais bem ranqueadas pelo RUF (continua)

Ranking das dez melhores		Cor / Raça					Total
Públicas		branca	preta	parda	amarela	indígena	
Grau Acadêmico							
	Contagem	32.095	4.370	13.421	2.058	250	52.194
Bacharelado	% em Cor/Raça	80,70	75,70	78,10	76,50	70,80	79,40
	Resíduos ajustados	10,6	-7,3	-4,8	-3,7	-4,0	

²³ Qui-Quadrado, que identifica a associação geral entre as variáveis e a análise de resíduos, para a identificação das associações pontuais entre as categorias das linhas e das colunas. Os resíduos ajustados expressam, em desvios-padrões, a diferença entre os valores observados e os esperados (PESTANA; GAGEIRO, 2008).

Tabela 22 – Relação entre cor ou raça e grau acadêmico do curso nas instituições mais bem ranqueadas pelo RUF (conclusão)

Ranking das dez melhores							
Públicas		Cor / Raça					Total
Grau Acadêmico							
		branca	preta	parda	amarela	indígena	
Licenciatura	Contagem	7.225	1.348	3.615	617	97	12.902
	% em Cor/Raça	18,20	23,30	21,00	22,90	27,50	19,60
	Resíduos ajustados	-11,6	7,5	5,4	4,4	3,7	
Tecnólogo	Contagem	440	56	146	14	6	662
	% em Cor/Raça	1,10	1,00	0,80	0,50	1,70	1,00
	Resíduos ajustados	3,2	-0,3	-2,4	-2,6	1,3	
Total	Contagem	39.760	5.774	17.182	2.689	353	65.758
	% em Cor/Raça	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Privadas		Cor / Raça					Total
Grau Acadêmico							
		branca	preta	parda	amarela	indígena	
Bacharelado	Contagem	31.406	1.873	8.826	683	80	42.868
	% em Cor/Raça	81,80	78,40	73,90	85,90	79,20	79,90
	Resíduos ajustados	17,1	-1,9	-18,8	4,2	-0,2	
Licenciatura	Contagem	2.742	250	1.065	39	11	4.107
	% em Cor/Raça	7,10	10,50	8,90	4,90	10,90	7,70
	Resíduos ajustados	-7,1	5,3	5,9	-2,9	1,2	
Tecnólogo	Contagem	4.255	265	2.060	73	10	6.663
	% em Cor/Raça	11,10	11,10	17,20	9,20	9,90	12,40
	Resíduos ajustados	-15,0	-2,0	18,1	-2,8	-0,8	
Total	Contagem	38.403	2.388	11.951	795	101	53.638
	% em Cor/Raça	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019).

Há relação entre a raça/cor do(a) estudante e a escolha da carreira universitária, de acordo com Ribeiro e Schegel (2015). Considerando a dificuldade de acesso à Educação Superior, estudantes dos grupos de cor/raça menos privilegiados tendem a optar por carreiras de menor prestígio social, entre as quais as licenciaturas, haja vista que as carreiras na área da educação trazem menor retorno financeiro. Conquanto a Lei de Cotas seja eficiente na inclusão dos(as) estudantes de menor renda, assim como pretos e pardos, ainda o faz em cursos de menor prestígio social. Portanto, ainda que as políticas de inclusão permitam que os(as) estudantes socialmente desfavorecidos(as) acessem as universidades de elite, em sua maioria públicas

federais, esse acesso ainda acontece em cursos de menor prestígio social (GUERRINI *et al.*, 2019; PRATES; SILVA, 2014).

5.3 EXCLUSÕES NAS INCLUSÕES

Neste subtópico, são analisados os dados do Censo da Educação Superior referente aos anos de 2010, 2015 e 2019,²⁴ obtidos no site do Inep/MEC. Foram considerados os dados referentes ao nível acadêmico de graduação. As principais variáveis utilizadas para esse estudo foram:

- Categoria administrativa da IES, classificada em duas classes: 1) pública e 2) privada;
- Organização acadêmica da IES, classificadas em quatro categorias: 1) universidade; 2) centro universitário; 3) faculdade; e 4) Ifet/Cefet. As IES foram classificadas em sete grupos, a partir da combinação da categoria administrativa (pública e presencial) e da organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, ifet e Cefet);
- Situação do aluno, classificada em três categorias: 1) incluído: estudante com matrícula em situação ‘cursando’, ‘formado’ ou ‘transferido(a) para outro curso da mesma IES’, na data de referência do CES; 2) indefinido: estudante com matrícula trancada no momento do CES, possivelmente com vínculo ativo com a instituição, embora trancado à época do CES; 3) evadido: estudantes com situação de matrícula igual a ‘desvinculado do curso’ na data de referência do CES. Não foram considerados os estudantes falecidos;
- Financiamento (Fies), dividido em duas categorias: 0) não e 1) Sim. Informa se o aluno utilizou Fies para financiar as mensalidades;
- Modalidade do curso: 1) presencial ou 2) EaD;
- Cor/raça: nos anos de 2010 e 2015, os dados apresentaram elevado índice de abstenção no tocante à declaração racial.

A coleta e a publicação dos dados dos CES são realizadas no ano posterior ao ano de referência, o que permite às instituições sistematizar o conjunto de dados referentes ao ano anterior.²⁵ Nesse sentido, a pesquisa analisa a situação das matrículas ao final de cada ano selecionado, uma vez que não foi possível, a partir dos dados disponibilizados, fazer um acompanhamento longitudinal do estudante.

²⁴ Até janeiro de 2022, os microdados do CES/2020 ainda não haviam sido publicados.

²⁵ Este procedimento é diferente dos adotados para a Educação Básica, na qual as escolas e administrações dos sistemas de ensino inserem informações até a data-limite do ano em curso.

Para fins de análise dos dados constantes no CES, o estudo teve início com a sistematização dos dados referentes a ingressantes e concluintes, agrupados por categoria administrativa (pública/privada) das IES e organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade ou Ifes/Cefet).²⁶

Como se trata de um estudo quantitativo exploratório, foram utilizadas estatísticas descritivas: frequências absolutas e relativas para as variáveis categóricas, tabelas, gráficos de barra e de radar. Para verificar a relação de dependência entre duas variáveis, recorreu-se a tabelas de contingência de dupla entrada e a teste Qui-Quadrado, que identifica a associação geral entre as variáveis e análise de resíduos, para a identificação das associações pontuais entre as categorias das linhas e das colunas. Os resíduos ajustados expressam, em desvios-padrões, a diferença entre os valores observados e os esperados.

5.4 ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E TRAJETÓRIA DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Preocupações com a evasão na Educação Superior estão presentes em diversas políticas da área. O Reuni (BRASIL, 2007, art. 2º, inc. I) previa, além do aumento do número de vagas, especialmente no período noturno nas IES federais, a redução da evasão e a ocupação de vagas ociosas. O PNAES (BRASIL, 2010, art. 2º, inc. III) estabeleceu como objetivo a redução das taxas de retenção e evasão. Para o setor privado, na regulamentação atual do Fies, um programa considerado como de inclusão do(a) estudante de baixa renda, a ocorrência de evasão ou inadimplência do(a) possibilita redução do percentual obrigatório de aporte ao Fundo Garantidor (BRASIL, 2017, art. 4º, §11º, inc. II). Nesse sentido, a implementação dos programas direcionados para as IES públicas e federais deveria apresentar, como um de seus resultados, a redução da evasão/exclusão de alunos(as). Já para o setor privado, o incentivo apresenta-se invertido, visto que situações de exclusão/evasão de alunos(as) importa em recebimento inicial de bolsa e posterior redução do valor a ser aportado ao Fundo Garantidor.

O Resumo Técnico da Educação Superior de 2019 (INEP, 2021), elaborado com o objetivo de apresentar indicadores de fluxo da ES, analisou a trajetória dos(as) estudantes das coortes de 2010 a 2015, até o ano de 2019. Nele, o Inep (2021, p. 48-49) informa que:

²⁶ Organização discriminada nos CES, que considera o somatório de estudantes e IES federais que ofertam cursos tecnológicos. Os Ifets são instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (INEP, 2021).

[...] dos estudantes que ingressaram em 2010, ao final de dez anos de acompanhamento, 40% concluíram, 59% desistiram do seu curso de ingresso durante esse período e 1% permaneceu. Observa-se, também, que 38% dos ingressantes de 2010 já desistem de seu curso de entrada ao final do 3º ano. Nos últimos cinco anos de acompanhamento, a TDA diminuiu o seu ritmo de crescimento. Por outro lado, a taxa de conclusão apresenta uma ascendência maior nos 4º e 5º anos de acompanhamento, relacionando-se com o período mínimo de integralização médio dos cursos (em 2019, a média é de 3,9 anos). [...] ao final do quinto ano de acompanhamento, de 50 a 54% dos ingressantes das diferentes coortes desistiram de seus cursos, de 28 a 30% concluíram seus cursos e de 18 a 20% nele permaneceram. Observe-se ainda que, ao final do 3º ano de acompanhamento, de 37% a 40% dos ingressantes das diferentes coortes já haviam desistido de seus cursos.

Assim, apesar das preocupações por parte dos poderes públicos na forma de políticas de redução de abandono, ainda se percebe expressivo índice de desistência, que pode ser explicado, em parte, pela persistência da exclusão na inclusão. A partir do acompanhamento dos dados dos(as) ingressantes e concluintes no período de dez anos, apresentam-se, a seguir, dados do CES que contribuem para uma visão dessa realidade.

A coleta e a publicação dos dados dos CES são realizadas no ano posterior ao ano de referência, o que permite às instituições sistematizar o conjunto de dados referentes ao ano anterior.²⁷ Nesse sentido, a pesquisa analisa a situação das matrículas ao final de cada ano selecionado.

Analisou-se a situação dos(as) ingressantes dos anos 2010, 2015 e 2019, na data de referência do CES. Dessa forma, obteve-se a situação dos(as) ingressantes ao final do ano de ingresso. Os(as) estudantes foram classificados(as) em três agrupamentos, de acordo com a situação das matrículas na data de referência do CES:

- **Incluídos:** estudantes que ingressaram no ano de realização do CES e, na data de referência, estavam cursando ou haviam concluído o curso (formados);
- **Indefinidos:** estudantes que ingressaram no ano de realização do CES e, na data de referência, estavam com a matrícula trancada;
- **Excluídos:** estudantes que ingressaram no ano de realização do CES e, na data de referência, estavam desvinculados ou haviam se transferido para outros cursos.

A definição de ‘excluídos’, neste estudo, é apenas para fins de análise, sem desconsiderar a complexidade do fenômeno da evasão, que, de acordo com Tinto (1975), pode estar relacionado tanto às características individuais (status socioeconômico, histórico familiar, experiências educacionais passadas, compromisso com o objetivo de concluir o curso) quanto

²⁷ Este procedimento é diferente dos adotados para a Educação Básica, na qual as escolas e administrações dos sistemas de ensino inserem informações até a data-limite do ano em curso.

à interação no ambiente institucional, de forma que deve ser vista como um processo de interação entre o indivíduo e a instituição. Não se fez distinção aqui, dada a limitação dos dados utilizados, entre a evasão e a exclusão, mas cumpre esclarecer que, de acordo com Bueno (1933 *apud* SANTOS, 2017), a primeira se refere a uma postura mais ativa do aluno, que decide deixar o Curso Superior, ao passo que a exclusão está relacionada à ação da instituição, que decide desligar o estudante.

O objetivo aqui é analisar a exclusão ocorrida de forma precoce, já no primeiro ano de ingresso. Para tanto, analisou-se a situação dos estudantes de acordo com a categoria administrativa das IES de ingresso, separadas por modalidade de ensino.

O número de ingressantes na Educação Superior passou de 2,1 milhões em 2010 para 3,6 milhões em 2019, cujo ingresso, de forma majoritária, se deu nas instituições privadas. Nos anos de 2010 e 2015, as universidades e faculdades privadas concentravam mais de 60% dos ingressantes; já no ano de 2019, as faculdades privadas perdem espaço para os centros universitários, que passaram a concentrar, sozinhos, 30,2% dos ingressantes. Esse encolhimento das faculdades privadas e a expansão dos centros universitários nos últimos anos é um possível reflexo dos processos de compra das IES por grupos educacionais. Entre as instituições públicas, as universidades sempre concentraram a maior parte dos ingressantes, muito embora esses percentuais tenham apresentado redução ao longo do período analisado, passando de 18,2% em 2010 para 11,9% em 2019 (Tabela 23).

Tabela 23 – Distribuição dos ingressantes na educação superior, nos anos de 2010, 2015 e 2019, por categoria de IES

Categoria IES	2010		2015		2019	
	N	%	N	%	N	%
Universidade Pública	396.616	18,20	416.472	14,30	431.245	11,90
Universidade Privada	782.694	35,90	1.093.864	37,50	1.364.813	37,60
Centro Universitário Público	5.699	0,30	2.580	0,10	3.829	0,10
Centro Universitário Privado	277.795	12,70	581.743	19,90	1.096.483	30,20
Faculdade Pública	34.863	1,60	40.444	1,40	40.069	1,10
Faculdade Privada	645.856	29,60	733.446	25,10	619.853	17,10
Ifet/Cefet	38.706	1,80	51.673	1,80	77.028	2,10
Total	2.182.229	100,00	2.920.222	100,00	3.633.320	100,00

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Apesar do maior ingresso, verificou-se aumento no percentual dos excluídos ao longo do período analisado, definidos nesta pesquisa como os estudantes que se evadiram do curso

no ano de ingresso. Consequentemente, houve redução dos incluídos, aqui definidos como aqueles que permaneceram no Ensino Superior até o final do ano de ingresso. Os dados sugerem ainda uma relação significativa entre a situação do ingressante (inclusão, exclusão e indefinida) e a categoria da IES. As análises demonstraram que tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, a inclusão foi maior nas instituições públicas, ao passo que as instituições privadas apresentaram maiores percentuais de estudantes nas situações de exclusão ou indefinição no curso de ingresso. Ou seja, ainda que, numericamente, o ingresso na Educação Superior ocorra de forma mais acentuada nas instituições privadas, há também maior chance de que esses estudantes sejam excluídos do curso ou tranquem a matrícula ainda no primeiro ano da graduação.

Os valores de significância dos testes estatísticos, assim como a distribuição dos estudantes ingressantes por categoria administrativa e situação acadêmica, para cada ano, são apresentados no Anexo B deste estudo.

5.4.1 Cursos ofertados na modalidade presencial

Entre os cursos presenciais, dos ingressantes do ano de 2010, 81,4% permaneceram matriculados no curso ao final do ano de ingresso; em 2015, foram 79,6%, e em 2019 esse percentual chegou a 78,4% (Tabela 24 e Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

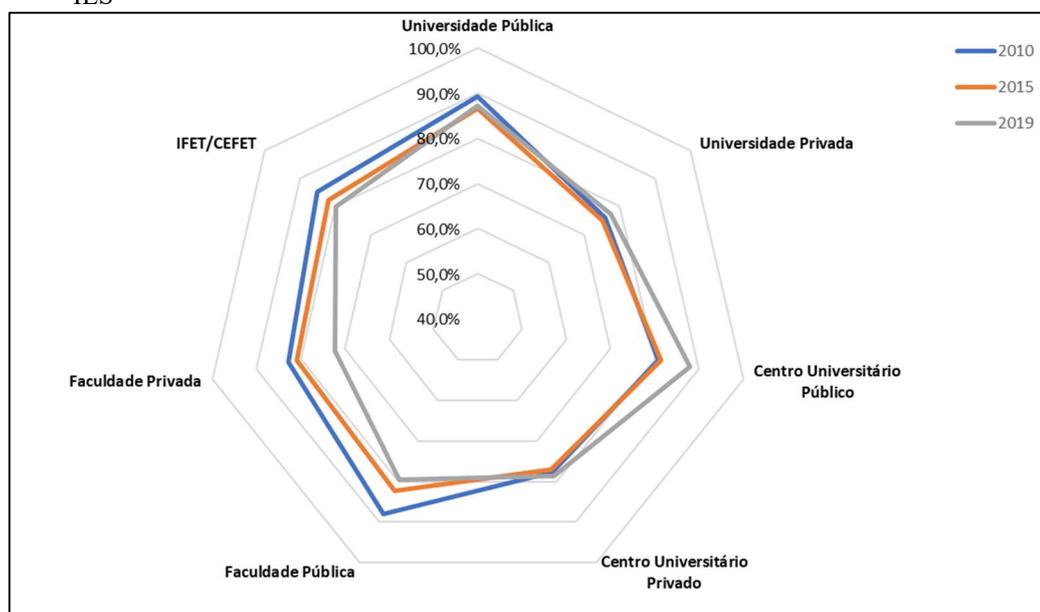
Gráfico 9).

Tabela 24 – Distribuição dos ingressantes na modalidade presencial por situação no ano de coleta dos dados, e grupo de IES, Brasil

Categorias de IES	Incluídos			Excluídos			Indefinidos		
	2010	2015	2019	2010	2015	2019	2010	2015	2019
Universidade pública	89,30	86,70	87,30	8,00	9,60	8,70	2,70	3,70	4,00
Universidade privada	75,90	75,10	77,40	16,50	15,70	15,40	7,60	9,20	7,30
Centro Universitário público	80,70	81,50	87,90	14,70	17,20	7,80	4,60	1,30	4,30
Centro Universitário privado	77,70	77,10	78,60	14,00	13,50	15,00	8,30	9,50	6,40
Faculdade pública	88,10	82,20	79,60	8,90	13,90	15,70	3,10	3,90	4,60
Faculdade privada	82,70	80,90	72,30	12,10	12,30	22,40	5,20	6,80	5,30
Ifet/Cefet	85,20	82,10	79,90	12,70	14,80	16,50	2,10	3,10	3,50
Total	81,40	79,60	78,40	12,80	13,10	15,90	5,70	7,30	5,70

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Gráfico 9 – Percentual de alunos ingressantes em cursos presenciais considerados incluídos, por categoria das IES



Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Nos cursos presenciais, entre os ingressantes de 2010 e 2015, verificou-se maior percentual de incluídos nas universidades públicas (89,3% e 86,7%, respectivamente), nas faculdades, tanto públicas (88,1% e 82,2%) quanto privadas (82,7% e 80,9%), e nos Ifets/Cefets (85,2% e 82,1%); e maior percentual de excluídos nas universidades privadas (16,5% e 73,7%, respectivamente), nos centros universitários públicos (14,7% e 15,7%) e privados (14,0% e 17,2%, respectivamente). As universidades privadas (7,6% em 2010 e 9,20 em 2015) e os centros universitários privados (8,3% em 2010 e 9,5% em 2015) apresentaram ainda um percentual maior de estudantes em situação indefinida, ou seja, com matrículas trancadas, quando comparados às demais categorias de IES. Para o ano de 2019, as faculdades (72,5%) e universidades privadas (77,8%) passaram a ter menores percentuais de estudantes incluídos em relação às demais categoria de IES, ao passo que, nos centros universitários privados, o percentual de incluídos foi de 79%. Nesse ano, as faculdades privadas apresentaram maiores percentuais de excluídos (22,2%). Em relação aos estudantes em situação indefinida, as universidades privadas (7,35) e os centros universitários privados (6,4%) apresentaram percentuais significativamente maiores dos que os das demais categorias de IES.

5.4.2 Cursos ofertados na modalidade a distância

Nesta modalidade, o percentual de incluídos foi de 76,6%, 72,6% e 74%, respectivamente, nos anos de 2010, 2015 e 2019 (Tabela 14Tabela 25). Também se verificou relação significativa (Anexo B) entre a categoria da IES e a situação dos(as) estudantes ao final do ano de ingresso. As universidades públicas apresentaram maior percentual de incluídos, se comparadas às demais IES. Nas universidades privadas, no ano de 2019, pouco mais de um quarto dos ingressantes (26,45) foram excluídos do curso ainda no ano de ingresso; nas faculdades privadas, esse percentual foi de 7,4% (Tabela 14Tabela 25).

Tabela 25 – Distribuição dos ingressantes na modalidade à distância por situação no ano de coleta dos dados, e grupo de IES

Categoria de IES	Inclusão			Exclusão			Indefinidos		
	2010	2015	2019	2010	2015	2019	2010	2015	2019
Universidade Pública	93,30	84,40	85,40	3,60	3,80	6,70	3,10	11,80	7,90
Universidade Privada	71,60	74,70	67,60	21,40	15,80	26,40	7,00	9,60	6,00
Centro Universitário Privado	78,70	66,90	81,30	18,40	26,20	10,90	2,90	6,90	7,80
Faculdade Pública ²⁸	-	50,10	86,50	-	36,80	11,10	-	13,10	2,50
Faculdade Privada	82,00	77,00	79,20	13,80	12,70	7,40	4,20	10,30	13,40
Ifet/Cefet	98,50	93,90	81,80	1,40	5,50	14,20	0,10	0,60	4,10
Total	76,60	72,60	74,00	17,80	18,60	19,00	5,60	8,90	7,10

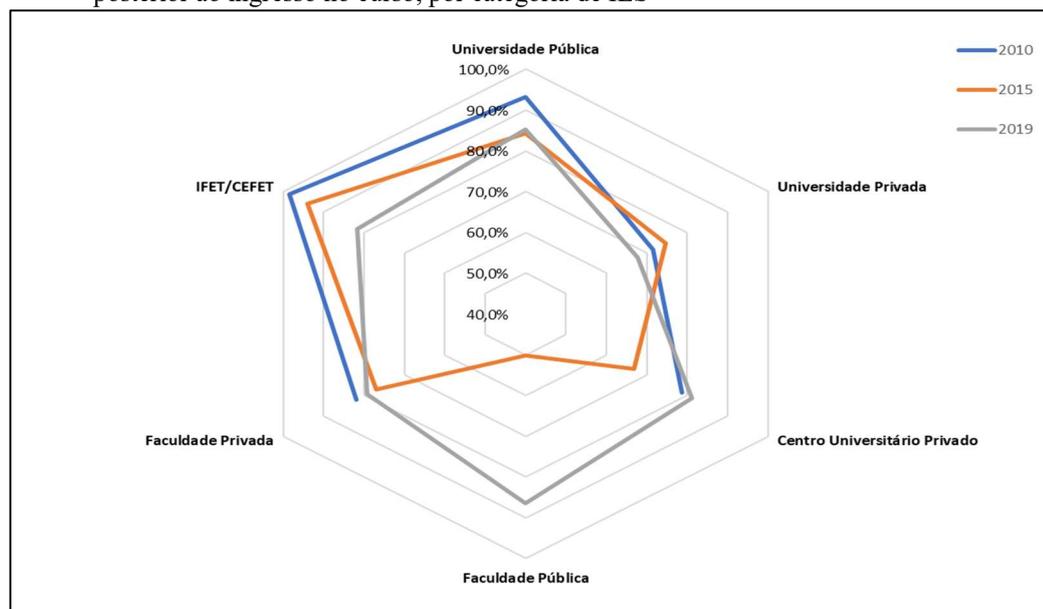
Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do CES 2010, 2015 e 2019.

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Os Ifets/Cefets apresentaram o maior percentual de inclusão em relação a todas as outras instituições, ainda que o tenham reduzido de 98,5%, em 2010, para 81,8%, em 2019 (Gráfico 10).

²⁸ Em 2010, não foram ofertados cursos na modalidade a distância nas faculdades públicas.

Gráfico 10 – Percentual de alunos ingressantes na modalidade EaD, que permaneceram matriculados no ano posterior ao ingresso no curso, por categoria de IES



Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Em 2010, as universidades privadas apresentaram comportamento diverso em relação às demais IES: a) concentravam o maior percentual de ingressantes (61,58%); b) apresentavam menor inclusão desses ingressantes (apenas 57,8% permaneceram matriculados ao final de 2010); c) apresentavam maior exclusão (concentravam 74,4% do total e excluídos) e indefinidos, ou seja, aqueles que trancaram a matrícula (76,5% do total de trancamentos). Foi verificada menor exclusão nas universidades públicas (resíduos padronizados = -69,9), nas faculdades privadas (-30,8) e nos Ifets/Cefets (resíduo ajustado = -37,9) (Tabela 36, Anexo B).

Em 2015, as universidades privadas concentravam 61,9% dos(as) ingressantes, ante apenas 3,4% das universidades públicas. Em ambas as instituições, verificou-se maior inclusão dos(as) ingressantes (resíduos ajustados = 49,5 e 41,4, respectivamente). As exclusões concentraram-se, sobretudo, nos centros universitários privados (43,3% do total de exclusões) e nas faculdades públicas (resíduo ajustado= 29,2), que reuniam menos de 1% dos ingressantes nessa modalidade de ensino.

Em 2019, dos 1,5 milhões de ingressantes, metade (53,3%) estava nas universidades privadas, e 40,2% nos centros universitários privados, seguidos das faculdades privadas, com apenas 4,4% dos(as) ingressantes. No entanto, as universidades privadas proporcionaram menor inclusão (resíduo ajustado = -202,0) e maior exclusão (resíduos ajustados = 265,1), ao passo que, nos centros universitários privados e nas faculdades privadas, observou-se maior inclusão.

Em síntese, a análise dos resíduos (Anexo B) corrobora a análise gráfica, indicando que há maior inclusão nas instituições públicas e nas faculdades privadas (ano 2010 e 2015). No

ano de 2019, entre as instituições privadas, o maior percentual de inclusão é verificado nos centros universitários, enquanto as faculdades privadas apresentam maior percentual de exclusão. Em 2019, verificou-se também maior percentual de ingressantes em situação indefinida nas universidades e nos centros privados.

5.5 A SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS(AS) INGRESSANTES

Neste subtópico, apresenta-se a análise das matrículas ativas,²⁹ de acordo com o ano de ingresso do(a) estudante e o ano de realização do CES. Na coluna ‘Nº de matrículas ativas’, apresenta-se o total de matrículas ativas por ano de ingresso, utilizando-se como referência o ano do Censo. Por exemplo, para o CES/2010, o ‘Ano do Censo – 1 ano’ é o ano de 2009; quando se menciona o CES 2019, o ano de referência é 2018, e assim por diante. A coluna ‘% de matrículas ativas’ apresenta a distribuição das matrículas ativas por ano de ingresso. E, por fim, a coluna ‘% das matrículas ativas por nº Ingressantes’ diz respeito ao percentual de estudantes com a matrícula ativa, ao fim do ano de ingresso na IES.

As análises foram realizadas separadamente por modalidade de ensino e para os cursos tecnólogos, uma vez, que o tempo de duração dos cursos desse grau acadêmico é menor em relação aos cursos de bacharelado e licenciatura.

5.5.1 A situação acadêmica dos(as) ingressantes na modalidade presencial

Verificou-se redução do percentual dos estudantes que prosseguiram com as matrículas ativas no curso de graduação de ingresso ao longo do período analisado. De acordo com dados do CES 2010, dos quase 5 milhões de estudantes com matrículas ativas em 2010, um quarto (25%) havia ingressado ainda em 2010, 23% haviam ingressado em 2009 (Ano do Censo – 1 ano), 18% haviam ingressado em 2008, 15% em 2007, 10% em 2006, e outros 9% em anos anteriores. Quando comparado o percentual de estudantes com matrícula ativas, considerando-se o total de ingressantes em cada ano (coluna % de matrículas ativas por nº de ingressantes), verificou-se que, do total de 1.533.861 ingressantes nos graus acadêmicos de bacharelado e licenciatura, em 2010, 82% continuavam com matrículas ativas; dos ingressantes de 2009, 77% continuavam com matrículas ativas; e dos(as) ingressantes em 2008, esse percentual era de

²⁹ O Inep considera como matrículas ativas as situações em que o(a) estudante está cursando ou formou-se no ano do CES. São excluídas as situações de ‘matrícula trancada’, ‘desvinculado do curso’, ‘transferido para outro curso da mesma IES’ e ‘falecido’.

69%. Considerando-se que a duração dos cursos seja de, no mínimo, 4 anos, infere-se que os(as) demais ingressantes ou trancaram a matrícula (situação indefinida) ou se evadiram do curso (exclusão).

Levando-se em conta os dados dos Censos de 2015 e 2019, percebe-se que o percentual de estudantes com matrículas ativas reduziu ao longo do tempo, indicando um aumento no percentual de estudantes que estavam em situação indefinida no curso ou haviam trancado (evadidos). Em 2019, dos 1.771.319 ingressantes nesses graus acadêmicos, 80% permaneciam com a matrícula ativa; entre os(as) ingressantes no ano anterior (Ano do Censo – 1 ano), esse percentual era de 63%; e entre os(as) ingressantes em 2017, de 52%, indicando que, em três anos, quase metade dos ingressantes de 2017 havia evadido ou trancado o curso.

Análise semelhante foi realizada com os(as) estudantes de cursos tecnológicos presenciais, entre os quais se verifica menor permanência dos(as) estudantes. Entre aqueles(as) que estavam com matrículas ativas em 2010, 70% haviam ingressado em 2010 ou 2009. Do total de ingressantes de 2009 (Ano do Censo – 1 ano), 77% permaneciam com matrículas ativas em 2010, ao passo que, de acordo com os dados do Censo de 2019, dos(as) ingressantes em cursos tecnológicos em 2018 (Ano do Censo – 1 ano), apenas 55% continuavam com a matrícula ativa em 2019, evidenciando que o percentual de estudantes que se evadem ou trancam a matrícula neste tipo de curso cresceu ao longo do tempo (Tabela 27).

Os resultados observados vão ao encontro dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior (INEP, 2020), que, utilizando os dados do CES de 2010 a 2019, analisam o desfecho dos(as) estudantes em coortes iniciados em 2010 a 2015, e finalizadas em 2019. São calculados três indicadores básicos de fluxos de estudantes: taxa de permanência, taxa de desistência acumulada e taxa de conclusão acumulada (INEP, 2020, p. 47-48). O estudo concluiu que, dos(as) estudantes que ingressaram em 2010 na Educação Superior, apenas 40% concluíram o curso de ingresso, 59% desistiram – e 38% o fizeram até o final do 3º ano após o ingresso – 1% ainda permanecia matriculado em 2019.

Tabela 26 – Situação dos ingressantes nos cursos presenciais, de Bacharelado ou Licenciatura, nos anos de 2010, 2015 e 2019

Ano Analisado	2010			2015			2019		
	Matrículas ativas			Matrículas ativas			Matrículas ativas		
	Nº	%	% por Nº de Ingressantes	Nº	%	% por Nº de Ingressantes	Nº	%	% por Nº de Ingressantes
Ano do Censo	1.264.999	25,00	82,00	1.570.875	26,00	81,00	1.413.578	25,00	80%
Ano do Censo - 1 ano	1.149.246	23,00	77,00	1.343.675	22,00	65,00	1.128.312	20,00	63%
Ano do Censo - 2 anos	891.280	18,00	69,00	1.088.394	18,00	57,00	982.503	17,00	52%
Ano do Censo - 3 anos	757.074	15,00	59,00	901.113	15,00	49,00	838.373	15,00	45%
Ano do Censo - 4 anos	507.818	10,00	39,00	604.428	10,00	37,00	669.928	12,00	34%
Ingressantes Outros Anos	427.176	9,00	-	594.442	10,00	-	706.879	12,00	-
Total	4.997.593	100,00	-	6.102.927	100,00	-	5.720.529	100,00	-

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Tabela 27 – Situação dos ingressantes nos cursos presenciais tecnológicos, nos anos de 2010, 2015 e 2019

Ano Analisado	2010			2015			2019		
	Matrículas ativas			Matrículas ativas			Matrículas ativas		
	Nº	%	% por Nº de Ingressantes	Nº	%	% por Nº de Ingressantes	Nº	%	% por Nº de Ingressantes
Ano Censo	211.044	38,00	79,00	216.589	35,00	77,00	202.436	39,00	75%
Ano do Censo - 1 ano	179.030	32,00	77,00	185.947	30,00	58,00	150.767	29,00	55%
Ano do Censo - 2 anos	105.768	19,00	48,00	123.968	20,00	38,00	95.462	18,00	35%
Ano do Censo - 3 anos	35.126	6,00	19,00	55.163	9,00	16,00	39.615	8,00	15%
Ano do Censo - 4 anos	12.889	2,00	8,00	23.922	4,00	8,00	17.110	3,00	6%
Ingressantes Outros Anos	9.794	2,00	-	21.574	3,00	-	162	0%	-
Total	553.651	100,00	-	627.163	100,00	-	521.596	100,00	-

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

De acordo com dados do CES 2010, dos quase 5 milhões de estudantes com matrículas ativas em 2010, um quarto (25%) havia ingressado ainda em 2010, 23% haviam ingressado em 2009 (Ano do Censo – 1 ano), 18% haviam ingressado em 2008, 15% em 2007, 10% em 2006, e outros 9% em anos anteriores. Quando comparado o percentual de estudantes com matrícula ativas, considerando-se o total de ingressantes em cada ano (coluna % matrículas ativas por nº de ingressantes), verificou-se que, do total de 1.533.861 ingressantes nos graus acadêmicos de bacharelado e licenciatura durante o ano de 2010, 82% continuavam com matrículas ativas ao fim do ano. Em 2009, esse índice foi de 77%; e em 2008, de 69%. Considerando-se que a duração dos cursos seja de, no mínimo, 4 anos, infere-se que os(as) demais ingressantes ou trancaram a matrícula (situação indefinida), ou se evadiram do curso (exclusão).

A análise com dados do CES de 2015 e 2019 demonstra que o percentual de estudantes com matrículas ativas reduziu ao longo do tempo, indicando um aumento no percentual de estudantes que estavam em situação indefinida no curso ou haviam trancado (evadidos). Em 2019, dos 1.771.319 ingressantes nesses graus acadêmicos, 80% permanecem com a matrícula ativa. Entre os(as) ingressantes no ano anterior (Ano do Censo – 1 ano), esse percentual chegou a 63%, e entre os(as) ingressantes em 2017 atingiu 52%, indicando que, em três anos, quase metade dos ingressantes de 2017 havia se evadido ou trancado o curso.

Análise semelhante foi realizada com os(as) estudantes de cursos tecnológicos presenciais, entre os quais se verificou menor permanência dos(as) estudantes. Entre aqueles(as) que estavam com matrículas ativas em 2010, 70% haviam ingressado em 2010 ou 2009. Do total de ingressantes de 2009 (Ano do Censo – 1 ano), 77% permaneceram com matrículas ativas em 2010. De acordo com os dados do Censo de 2019, dos(as) ingressantes em cursos tecnológicos em 2018 (Ano do Censo – 1 ano), apenas 55% continuavam com a matrícula ativa em 2019, evidenciando que o percentual de estudantes que se evadem ou trancam a matrícula do curso cresceu ao longo do tempo (Tabela 28).

Os resultados observados vão ao encontro dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior (INEP, 2020), que, utilizando os dados do CES de 2010 a 2019, analisam o desfecho dos(as) estudantes em coortes iniciados entre 2010 e 2015, e finalizadas em 2019. São calculados três indicadores básicos de fluxos de estudantes: taxa de permanência, taxa de desistência acumulada e taxa de conclusão acumulada (INEP, 2020, p. 47-48). Conclui-se que, dos(as) estudantes que ingressaram em 2010 na Educação Superior, apenas 40% concluíram o curso de ingresso, 59% desistiram – 38% o fizeram até o final do 3º ano após o ingresso – e 1% permaneceu matriculado em 2019.

5.5.2 A situação acadêmica dos(as) ingressantes na modalidade EaD

Na modalidade a distância, o percentual de estudantes que mantiveram as matrículas ativas ao longo do período foi menor que o observado na modalidade presencial (Tabela 28 e Tabela 29), indicando que, embora essa modalidade de ensino seja a que mais inclui, considerando-se a inclusão como o acesso à Educação Superior, é também aquela em que se observa maior evasão (trancamento ou abandono do curso).

Tabela 28 – Situação dos ingressantes nos cursos na modalidade a distância, de Bacharelado ou Licenciatura, nos anos de 2010, 2015 e 2019 (continua)

Ano	Matrículas ativas		% de matrículas ativas por nº de ingressantes
	Nº	%	
2010			
Ano do Censo	203.245	29,00	76,00
Ano do Censo - 1 ano	175.582	25,00	73,00
Ano do Censo - 2 anos	156.227	22,00	46,00
Ano do Censo - 3 anos	137.125	20,00	56,00
Ano do Censo - 4 anos	21.630	3,00	13,00
Ingressantes Outros Anos	4.432	1,00	-
Total	698.241	100,00	-
2015			
Ano do Censo	339.653	34,00	74,00
Ano do Censo - 1 ano	234.205	23,00	49,00
Ano do Censo - 2 anos	167.439	17,00	52,00
Ano do Censo - 3 anos	142.522	14,00	41,00
Ano do Censo - 4 anos	68.316	7,00	23,00
Ingressantes Outros Anos	56.784	6,00	-
Total	1.008.919	100,00	-

Tabela 28 – Situação dos ingressantes nos cursos na modalidade a distância, de Bacharelado ou Licenciatura, nos anos de 2010, 2015 e 2019 (conclusão)

Ano	Matrículas ativas		% de matrículas ativas por nº de ingressantes
	Nº	%	
2019			
Ano do Censo	778.998	44,00	75,00
Ano do Censo - 1 ano	399.125	23,00	43,00
Ano do Censo - 2 anos	270.012	15,00	37,00
Ano do Censo - 3 anos	171.423	10,00	30,00
Ano do Censo - 4 anos	80.035	5,00	17,00
Ingressantes Outros Anos	56.811	3,00	-
Total	1.756.404	100,00	-

Fonte: Elaborada a partir dos dados CES, 2010, 2015 e 2019.

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Tabela 29 – Situação dos ingressantes nos cursos na modalidade a distância tecnológicos, nos anos de 2010, 2015 e 2019 (continua)

Ano	Matrículas Ativas		% de matrículas ativas por nº de ingressantes
	Nº	%	
2010			
Ingressantes Ano Censo	89.144	38,00	78,00
Ano do Censo - 1 ano	66.623	28,00	73,00
Ano do Censo - 2 anos	59.494	25,00	65,00
Ano do Censo - 3 anos	17.231	7,00	30,00
Ano do Censo - 4 anos	3.813	2,00	9,00
Ingressantes Outros Anos	506	0,00	-
Total	236.811	100,00	-
2015			
Ingressantes Ano Censo	167.547	42,00	71,00
Ano do Censo - 1 ano	102.527	26,00	42,00
Ano do Censo - 2 anos	82.825	21,00	43,00
Ano do Censo - 3 anos	27.800	7,00	14,00
Ano do Censo - 4 anos	10.010	3,00	7,00
Ingressantes Outros Anos	7.380	2,00	-
Total			

Tabela 29 – Situação dos ingressantes nos cursos na modalidade a distância tecnológicos, nos anos de 2010, 2015 e 2019 (conclusão)

Ano	Matrículas Ativas		% de matrículas ativas por nº de ingressantes
	Nº	%	
2019			
Ingressantes Ano Censo	403.755	56,00	73,00
Ano do Censo - 1 ano	179.263	25,00	40,00
Ano do Censo - 2 anos	95.434	13,00	28,00
Ano do Censo - 3 anos	22.875	3,00	9,00
Ano do Censo - 4 anos	8.685	1,00	4,00
Ingressantes Outros Anos	8.483	1,00	-
Total	718.495	100,00	-

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

De acordo com os dados do CES 2010, dos(as) ingressantes neste mesmo ano, 76% continuavam com a matrícula ativa na data de referência do CES. Com relação aos(as) ingressantes em 2009 (Ano do Censo – 1 ano), esse percentual era de 73%; para o CES 2019, dos(as) ingressantes no mesmo ano de referência do CES, 75% permaneceram com matrículas ativas. no Entanto, entre os(as) ingressantes no ano em 2018, (Ano do Censo – 1 ano), esse percentual foi de apenas 43%; e entre os(as) ingressantes em 2017 (Ano do Censo – 2 anos), de apenas 37%. Dos(as) ingressantes em 2011 (Ano do Censo -4 anos), 23% permaneceram com matrículas ativas em 2015, indicando uma maior retenção. Já no que concerne aos(as) ingressantes de 2006, apenas 3% permaneceram com as matrículas ativas em 2010; e dos(as) ingressantes de 2015, 4% mantiveram as matrículas ativas em 2019, ou seja, 5 anos após o ingresso no curso.

Esses dados indicam que, apesar do aumento expressivo no número de ingressantes na Educação Superior verificado nos anos de 2015 e 2019, houve redução no percentual de ingressantes que manteve as matrículas ativas no segundo ano após o ingresso, indicando que metade dos(as) ingressantes se evade antes de completado o segundo ano do ingresso na Educação Superior.

Já com relação aos(as) ingressantes nos cursos tecnológicos, em 2010, 2015 e 2019, anos de referência do Censo, três quartos (aproximadamente 75%) permaneciam com a matrícula ativa ao final do ano de ingresso. Dos(as) ingressantes de 2009, ao final do segundo ano de ingresso, 73% também permaneciam no curso. No entanto, os CES 2015 e 2019 mostraram maior evasão para os(as) ingressantes de 2014 e 2018, respectivamente, com

permanência de aproximadamente 40% dos(as) ingressantes após o segundo ano de ingresso. Essa redução no percentual das matrículas ativas em relação ao número de ingressantes em cada ano indica um aumento na evasão a partir do primeiro ano de ingresso nessa modalidade de ensino.

É possível inferir, a partir dos dados discutidos nos subtópicos acima, que o acesso ao Ensino Superior não significa, infalivelmente, inclusão nesse nível de ensino, haja vista que, ao final do segundo ano de ingresso, metade dos(as) ingressantes já havia sido excluída, por evasão ou trancamento de matrícula, indicando uma inclusão excludente. Conforme apontado por Ezcurra (2011, p. 62 *apud* por PAULA, 2017), para os(as) estudantes desfavorecidos(as) socialmente, “[...] a porta aberta na educação superior [...] na verdade trata-se de uma porta giratória”. Apesar disso, não se pode perder de vista que o fenômeno da evasão é complexo. Morosini (2009 *apud* COIMBRA *et al.*, 2021), ao fazer levantamento em períodos Qualis A e B sobre o fenômeno da evasão, mapeou oito principais causas para o fenômeno, a saber:

a) os aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; b) os aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; c) os aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; d) os aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; e) os aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; f) a incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; g) os aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos etc.; e h) o baixo nível de motivação e compromisso com o curso.

Na próxima seção, apresentam-se as categorias de análise criadas para se verificar o fenômeno da inclusão/exclusão, dentre as quais a primeira está relacionada à permanência dos(as) ingressantes na Educação Superior ao final do primeiro ano de ingresso, à exclusão e à desvinculação ou transferência para outro curso. O trancamento de matrícula foi considerado uma situação de indefinição, uma vez que caracteriza uma evasão temporária da educação superior.

5.6 PERFIL DOS INGRESSANTES E CONCLUINTES

Entre os anos 2010 e 2015, o número de estudantes que ingressaram na Educação Superior, em cursos na modalidade presencial, aumentou em 24% (de 1,8 milhões para 2,2 milhões); e o número de concluintes, em 11% (de 829.286 para 916.363), indicando que, embora um maior número de estudantes tenha acessado a Educação Superior, o número

daqueles que concluíram este nível de ensino não cresceu na mesma proporção. Se a análise recair sobre as categorias das IES, as maiores diferenças no percentual de crescimento entre ingressantes e concluintes neste período são observadas nas universidades privadas, que aumentaram em 21% o número de ingressantes (de 547.675 em 2010, para 663.639 em 2015), mas tiveram uma queda de 4% entre os concluintes (de 257.410 para 246.911), bem como nos centros universitários privados, com aumento de 51% no número de ingressantes e de apenas 8% no de concluintes. Já no período de 2015 a 2019, o número de ingressantes nos cursos presenciais apresentou queda (-8%); e o de concluintes, um crescimento mais modesto, de apenas 2%. As maiores diferenças foram observadas nos centros universitários privados, cujo número de ingressantes cresceu 24% (de 368.327 em 2015, para 456.359, em 2019), e o de concluintes 60% (de 143.804 em 2015, para 230.080 em 2019). Já as faculdades privadas apresentaram redução tanto no número de ingressantes (-23%) quanto no de concluintes (-29%) (Tabela 30).

Os cursos ofertados na modalidade a distância apresentaram comportamento semelhante, com taxas de crescimento de ingressantes muito superiores às de concluintes. Entre 2010 e 2015, o número de ingressantes aumentou em 83% (de 380.328 para 694.559); e o de concluintes, em 62% (de 144.553 para 233.704). Já entre os anos de 2015 e 2019, o número de ingressantes nessa modalidade cresceu 129%, passando de menos de 700 mil para mais de 1,5 milhão; no entanto, o aumento no percentual de ingressantes foi mais modesto, de 35% (de 233.704 para 316.039) (Tabela 32).

5.6.1 Perfil dos ingressantes e concluintes na modalidade a distância

Tabela 30 – Evolução dos ingressantes e concluintes na modalidade presencial, por categoria acadêmica – Censo da Educação Superior (2010, 2015 e 2019) (continua)

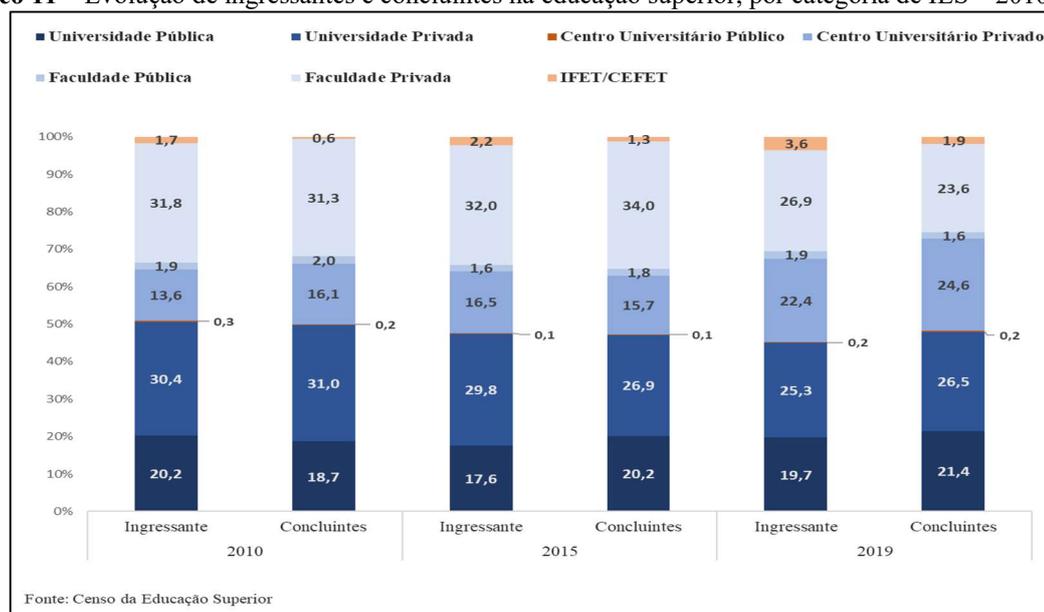
Categoria de IES	Ano			
	Ingressante		Concluinte	
	Nº	%	Nº	%
Universidade Pública	364.064	20,20	155.100	18,70
Universidade Privada	547.675	30,40	257.410	31,00
Centro Universitário Público	5.699	0,30	2.000	0,20
Centro Universitário Privado	244.719	13,60	133.523	16,10
Faculdade Pública	34.863	1,90	16.221	2,00
Faculdade Privada	573.797	31,80	259.946	31,30
Ifet/Cefet	31.084	1,70	5.086	0,60
Total	1.801.901	100,00	829.286	100,00

Tabela 30 – Evolução dos ingressantes e concluintes na modalidade presencial, por categoria acadêmica – Censo da Educação Superior (2010, 2015 e 2019) (conclusão)

Categoria de IES	Ano			
	Ingressante		Concluinte	
	Nº	%	Nº	%
2015				
Universidade Pública	392.708	17,60	184.696	20,20
Universidade Privada	663.639	29,80	246.911	26,90
Centro Universitário Público	2.580	0,10	1.303	0,10
Centro Universitário Privado	368.327	16,50	143.804	15,70
Faculdade Pública	36.572	1,60	16.237	1,80
Faculdade Privada	712.089	32,00	311.735	34,00
Ifet/Cefet	49.748	2,20	11.677	1,30
Total	2.225.663	100,00	916.363	100,00
2019				
Universidade Pública	402.122	19,70	200.188	21,40
Universidade Privada	515.773	25,30	247.932	26,50
Centro Universitário Público	3.829	0,20	2.212	0,20
Centro Universitário Privado	456.359	22,40	230.080	24,60
Faculdade Pública	39.581	1,90	14.871	1,60
Faculdade Privada	549.292	26,90	220.803	23,60
Ifet/Cefet	74.180	3,60	17.951	1,90
Total	2.041.136	100,00	934.037	100,00

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Em 2010, as universidades concentravam metade dos(as) ingressantes e dos(as) concluintes (50,6% e 49,7%). Nas universidades públicas, o percentual de ingressantes passou de 20,2% em 2010, para 21,4% em 2019, embora tenha apresentado queda em 2015 (17,6%). Nas universidades privadas, o percentual de ingressantes reduziu ao longo do período analisado, passando de 30,4% em 2010, para 26,5% em 2019. Os centros universitários públicos (três são municipais e um estadual) somaram menos de 1% dos(as) ingressantes e concluintes a cada período, assim como as faculdades públicas, que somaram menos de 2% dos(as) ingressantes e dos(as) concluintes de cada ano analisado. Já os centros universitários privados apresentaram aumento significativo no percentual de ingressantes e concluintes, passando de 13,6% e 16,1% em 2010, para 22,4% e 24,65, respectivamente, em 2019. As faculdades privadas tiveram comportamento inverso, com redução dos(as) ingressantes e concluintes: de 31,8% e 31,3% em 2010, para 26,9% e 23,6% em 2019, respectivamente (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Evolução de ingressantes e concluintes na educação superior, por categoria de IES – 2010 a 2019

Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Houve um aumento no percentual de ingressantes e concluintes em cursos de bacharelados, que passou de 68,1% e 67,1% em 2010, para 73,8% e 75,5% no ano de 2019, respectivamente. Entre os(as) estudantes dos cursos de licenciatura e tecnológicos, o comportamento foi inverso, com redução tanto no percentual de ingressantes quanto no de concluintes durante o período analisado (Tabela 31 e Gráfico 12).

Tabela 31 – Evolução dos ingressantes e concluintes, na modalidade presencial, por grau acadêmico – Censo da Educação Superior 2010, 2015 e 2019 (continua)

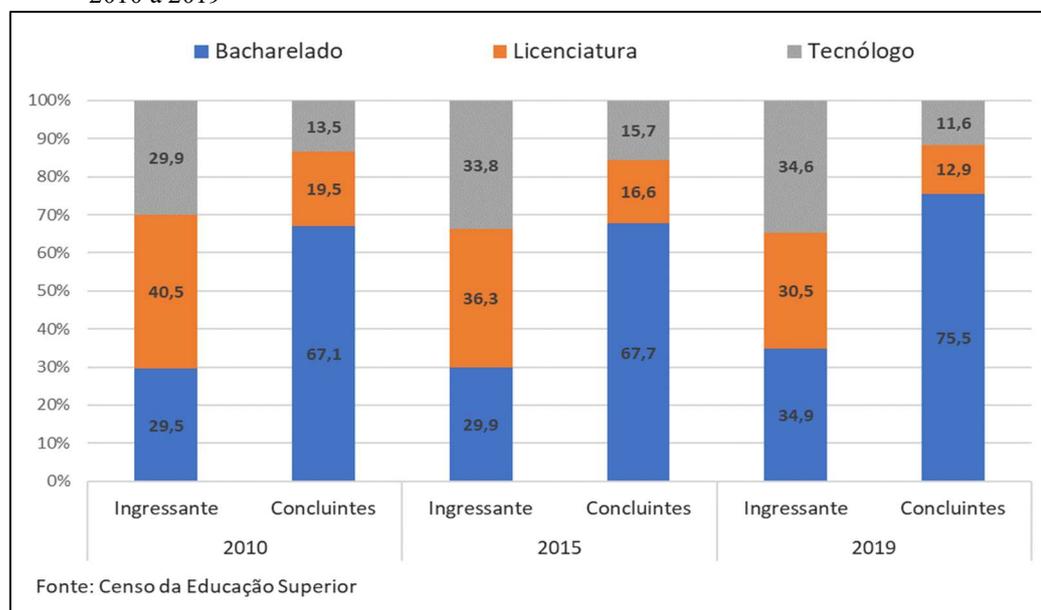
Modalidade	Grau Acadêmico	Ano			
		Ingressantes		Concluintes	
		N	%	N	%
2010					
Presencial	Bacharelado	1.227.657	68,10	556.336	67,10
	Licenciatura	298.390	16,60	161.354	19,50
	Tecnólogo	268.040	14,90	111.596	13,50
	Não informado	7.814	0,40	-	-
	Total	1.801.901	100,00	829.286	100,00

Tabela 31 – Evolução dos ingressantes e concluintes, na modalidade presencial, por grau acadêmico – Censo da Educação Superior 2010, 2015 e 2019 (conclusão)

Modalidade	Grau Acadêmico	Ano			
		Ingressantes		Concluintes	
		Nº	%	Nº	%
2015					
Presencial	Bacharelado	1.645.377	73,90	620.513	67,70
	Licenciatura	276.575	12,40	152.382	16,60
	Tecnólogo	282.184	12,70	143.468	15,70
	Não informado	21.527	1,00	-	-
	Total	2.225.663	100,00	916.363	100,00
2019					
Presencial	Bacharelado	1.506.795	73,80	705.399	75,50
	Licenciatura	245.752	12,00	120.524	12,90
	Tecnólogo	269.817	13,20	108.114	11,60
	Não informado	18.772	0,90	-	-
	Total	2.041.136	100,00	934.037	100,00

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

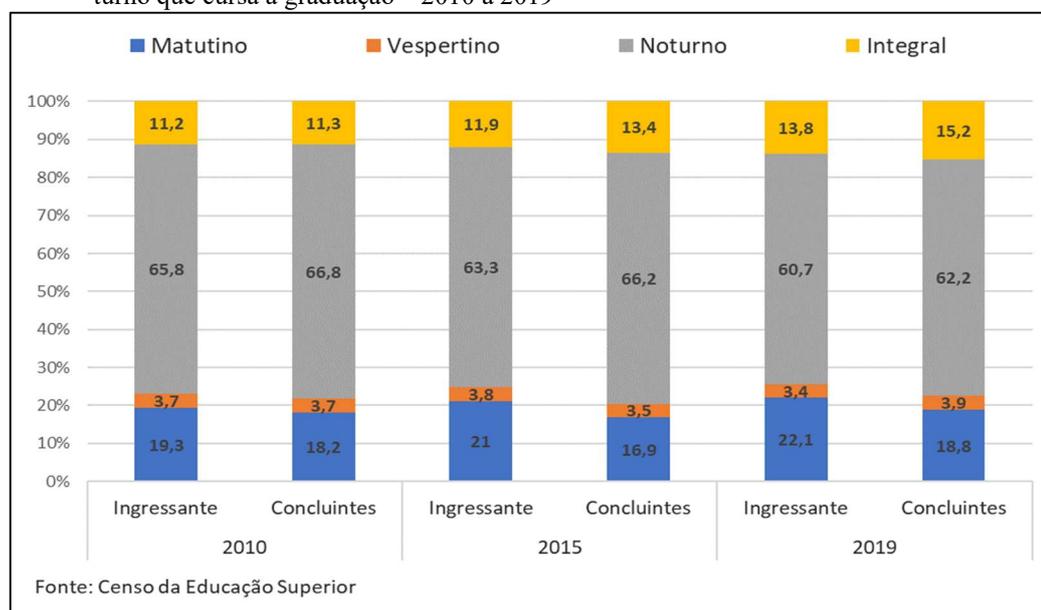
Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Gráfico 12 – Evolução de ingressantes e concluintes na educação superior, por grau acadêmico dos cursos – 2010 a 2019

Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Os(as) ingressantes e concluintes nos cursos noturnos foram a maioria nos três anos analisados, ultrapassando os 60% a cada ano (Gráfico 13 **Erro! Fonte de referência não encontrada.**):

Gráfico 13 – Evolução de ingressantes e concluintes na educação superior, na modalidade presencial, por turno que cursa a graduação – 2010 a 2019

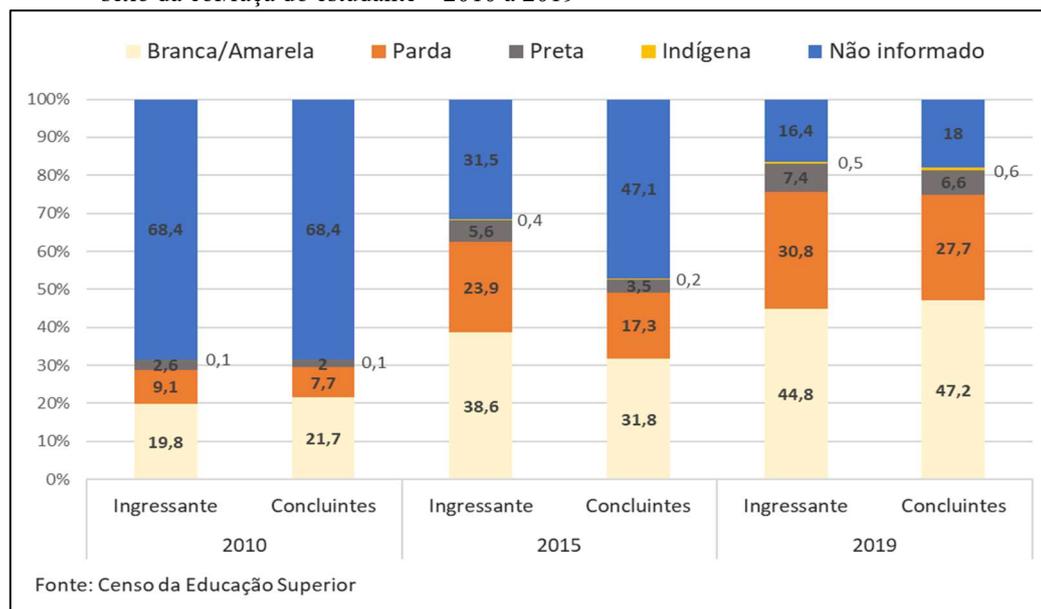


Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Os(as) ingressantes em cursos noturnos reduziram de 65,8% em 2010, para 60,7% em 2019, assim os(as) concluintes, que passaram de 66,8% para 62,2% no mesmo período. Houve aumento entre os(as) ingressantes no turno matutino, de 19,3% para 22,1%, e nos cursos integrais, de 11,2% para 13,8%.

Com relação ao perfil dos(as) ingressantes, o CES traz dados sobre a raça/cor autodeclarada, o sexo, a idade e o tipo de escola em que cursou o Ensino Médio, apresentados nos Gráficos 14, 15 e 16:

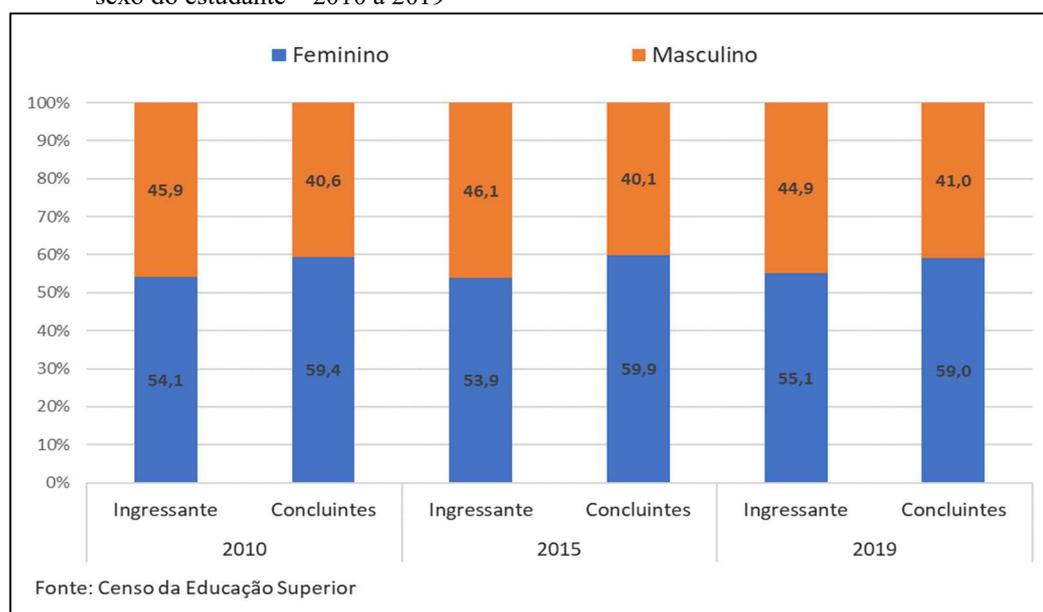
Gráfico 14 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade presencial, por sexo da cor/raça do estudante – 2010 a 2019



Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

A variável cor/raça autodeclarada pelo(a) estudante apresentou um elevado número de respostas faltantes em 2010 (68,4% dos/as ingressantes e dos/as concluintes) e em 2015 (31,5% entre os/as ingressantes e 47,1 entre os/as concluintes). Em 2019, a informação estava disponível para 83,6% dos(as) ingressantes e 82% dos(as) concluintes, ano em que 44,8% dos(as) ingressantes se autodeclararam brancos(as), 30,8% pardos(as) e 7,4% pretos(as). Entre os(as) concluintes, esses percentuais foram de 47,2%, 27,7% e 6,6%, respectivamente. Os(as) autodeclarados(as) indígenas não somaram 1% do total entre os(as) ingressantes ou concluintes a cada ano analisado.

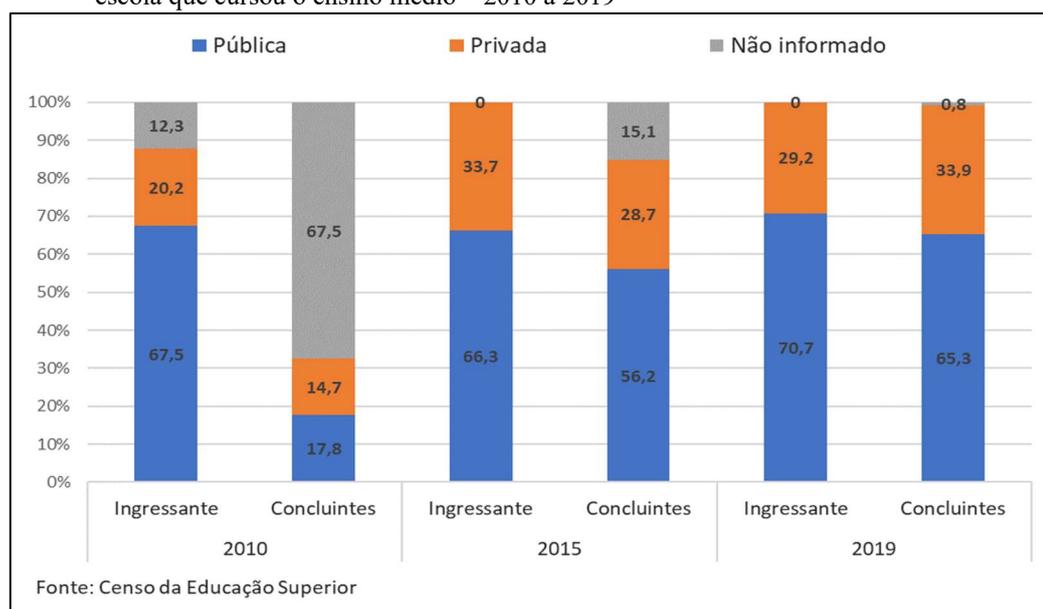
Gráfico 15 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade presencial, por sexo do estudante – 2010 a 2019



Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

O sexo feminino é a maioria tanto entre ingressantes quanto entre concluintes: entre os(as) primeiros(as), as mulheres são, em média, 9% superiores aos homens. A diferença é maior entre os(as) concluintes: em 2010, o número de mulheres foi 18,8% superior ao de homens; em 2015, de 19,8%; e em 2019, 18%.

Gráfico 16 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade presencial, tipo de escola que cursou o ensino médio – 2010 a 2019

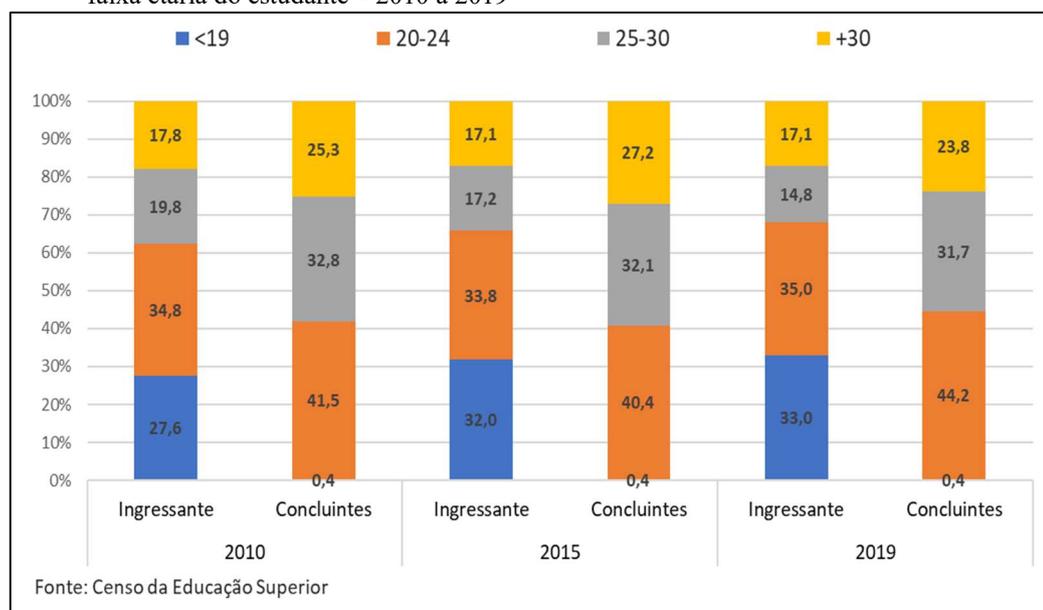


Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Os(as) egressos(as) de escola pública foram maioria entre ingressantes e concluintes, à exceção dos(as) concluintes do ano 2010, que apresentaram mais de 60% de respostas faltantes. Dos(as) ingressantes em 2010, 67,5% cursaram o Ensino Médio em escolas públicas; entre os de 2015, esse índice chegou a 66,3%; e entre os de 2019, a 70,7%. Entre os(as)concluintes, o percentual foi ligeiramente menor, de 56,2% em 2015 e 65,3% em 2019.

Houve aumento no percentual de ingressantes com até 19 anos, indicando maior adequação da idade, maior sintonia entre o término do Ensino Médio e o ingresso na Educação Superior, muito embora o maior percentual de ingressantes o faça após os 20 anos: quase um quarto dos(as) egressos(as) da Educação Superior (25,3% em 2010, e 23,8% em 2019) têm mais de 30 anos (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade presencial, por faixa etária do estudante – 2010 a 2019



Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Em síntese, a partir dos dados do CES, é possível inferir que o acesso ao Ensino Superior, em sua maioria, é feito em instituições privadas. Se, em 2010, as faculdades privadas foram o tipo de IES procurado por um terço desses(as) ingressantes, em 2019, verificou-se maior ingresso nas universidades e em centros universitários privados. As universidades públicas incluíram aproximadamente um quinto desses(as) ingressantes, em todo período, demonstrando estabilização da expansão ocorrida com o Reuni.

Ainda que os dados de cor/raça estejam mais confiáveis apenas para 2019, verificou-se, para esse ano, uma distribuição dos(as) ingressantes mais próxima ao observado na população

em geral, com 44,8% de brancos e 38,1% de pardos e pretos, levando-se em conta que esse dado não foi informado para 16,4% dos(as) ingressantes da modalidade presencial.

5.6.2 Perfil dos ingressantes e concluintes na modalidade a distância

Não houve oferta de cursos na modalidade EaD em centros universitários públicos; nas faculdades públicas, não há dados para o ano de 2010. As IES foram classificadas, então, em seis grupos, a partir da combinação da categoria administrativa (pública e presencial) e da organização acadêmica (universidade, centro universitário faculdade e Ifet;/Cefet) (Tabela 32).

Tabela 32 – Evolução dos ingressantes e concluintes por categoria acadêmica – 2010 a 2019 (continua)

Categoria Administrativa	Ano			
	Ingressantes		Concluintes	
	N	%	N	%
2010				
Universidade Pública	32.552	8,60	11.806	8,20
Universidade Privada	235.019	61,80	81.918	56,70
Centro Universitário Privado	33.076	8,70	19.591	13,60
Faculdade Pública	-	-	-	-
Faculdade Privada	72.059	18,90	30.854	21,30
Ifet/Cefet	7.622	2,00	384	0,30
Total	380.328	100,00	144.553	100,00
2015				
Universidade Pública	23.764	3,40	14.484	6,20
Universidade Privada	430.225	61,90	149.427	63,90
Centro Universitário Privado	213.416	30,70	64.490	27,60
Faculdade Pública	3.872	0,60	1	0,00
Faculdade Privada	21.357	3,10	4.393	1,90
Ifet/Cefet	1.925	0,30	909	0,40
Total	694.559	100,00	233.704	100,00

Tabela 32 – Evolução dos ingressantes e concluintes por categoria acadêmica – 2010 a 2019 (conclusão)

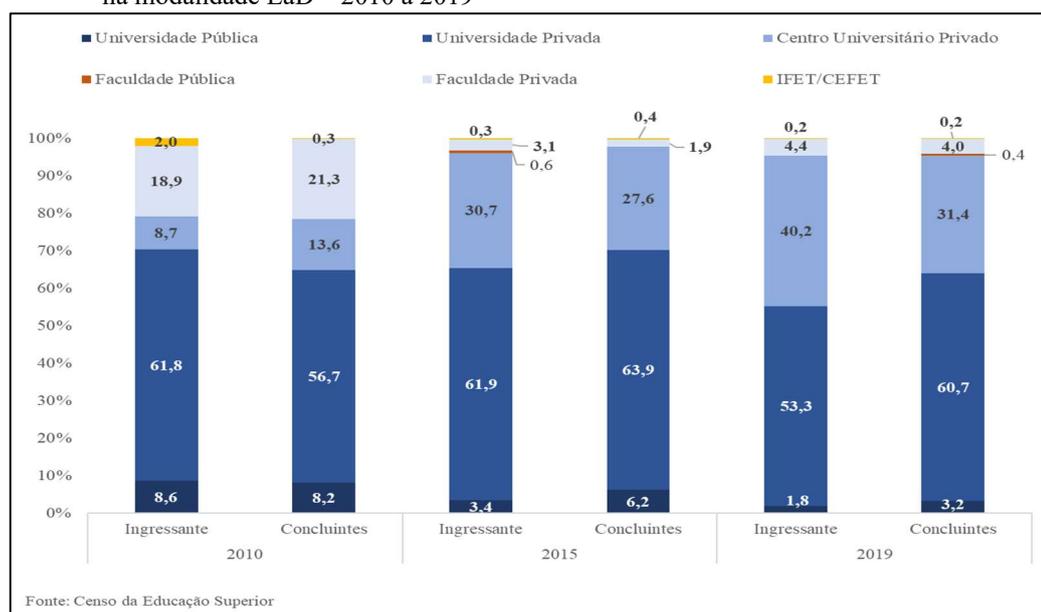
Categoria Administrativa	Ano			
	Ingressantes		Ingressantes	
	Nº	%	Nº	%
	2019			
Universidade Pública	29.123	1,80	10.193	3,20
Universidade Privada	849.040	53,30	191.845	60,70
Centro Universitário Privado	640.124	40,20	99.381	31,40
Faculdade Pública	488	0,00	1.263	0,40
Faculdade Privada	70.561	4,40	12.645	4,00
Ifet/Cefet	2.848	0,20	712	0,20
Total	1.592.184	100,00	316.039	100,00

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (2010, 2015, 2019).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Em 2010, as IES públicas concentravam pouco mais de 10% dos(as) ingressantes e 8,3% dos(as) concluintes. Em 2015, esses percentuais foram inferiores a 5% dos(as) ingressantes e de 6,6% dos(as) concluintes. E em 2019, de 2% e 3,8%, respectivamente. As universidades privadas concentraram a maior parte dos ingressantes: 61,8% em 2010, 61,9% em 2015, e 53,3% em 2019. As faculdades privadas, no ano de 2010, tinham segunda maior fatia de ingressantes (18,9%), percentual que, em 2019, foi de apenas 4,4%. Já os centros universitários privados, que em 2010 concentravam menos de 10% dos ingressantes, chegaram a, aproximadamente, um terço dos(as) ingressantes (30,7%) em 2015, e a 40,2% em 2019. Os(as) concluintes dessa categoria de IES passaram de 13,6% em 2010, para 31,4% em 2019 (Tabela 32 e Gráfico 18).

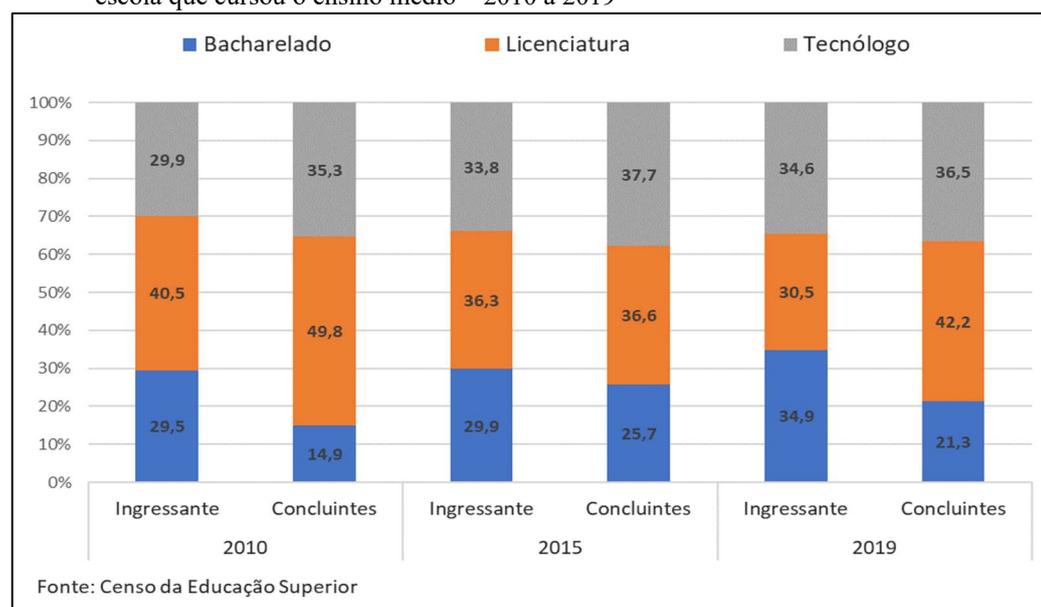
Gráfico 18 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, por grau acadêmico dos cursos, na modalidade EaD – 2010 a 2019



Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Em 2010, 40,5% dos(as) ingressantes frequentavam cursos de licenciatura, que concentravam ainda metade (49,8%) dos(as) concluintes. Em 2019, verificou-se um maior percentual de ingressantes nos cursos tecnológicos e nos bacharelados, com percentuais de 34,6% e 34,9%, respectivamente (Gráfico 19 **Erro! Fonte de referência não encontrada.**).

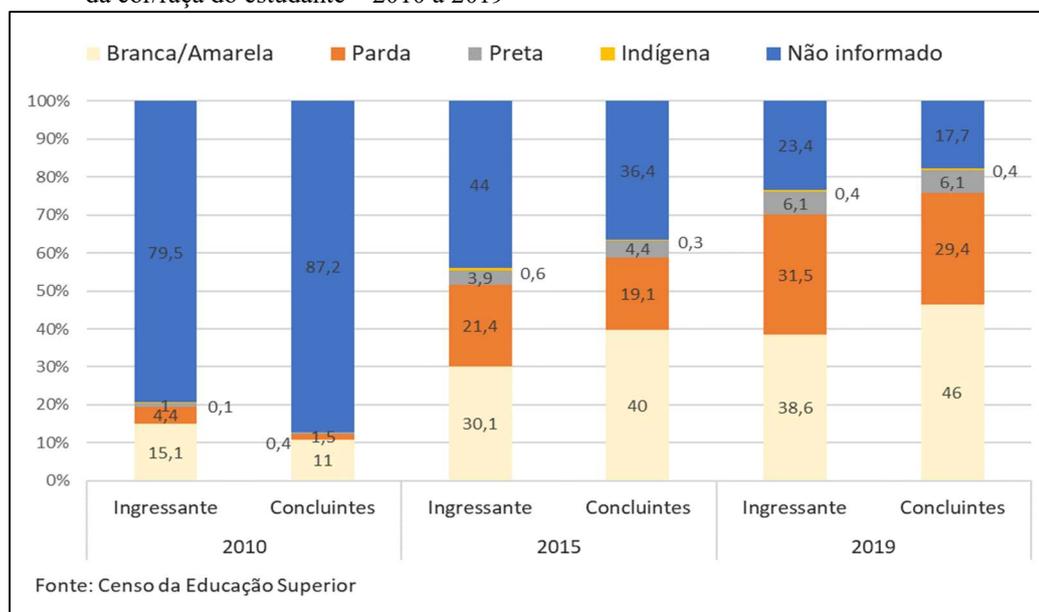
Gráfico 19 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade EaD, tipo de escola que cursou o ensino médio – 2010 a 2019



Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

A alto percentual de dados não informados para cor/raça autodeclarada, sobretudo nos anos 2010 e 2015, impede uma análise mais fidedigna da evolução do percentual dos(as) ingressantes e concluintes por essa variável (Gráfico 20), utilizando-se os dados do CES.

Gráfico 20 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade presencial, por sexo da cor/raça do estudante – 2010 a 2019



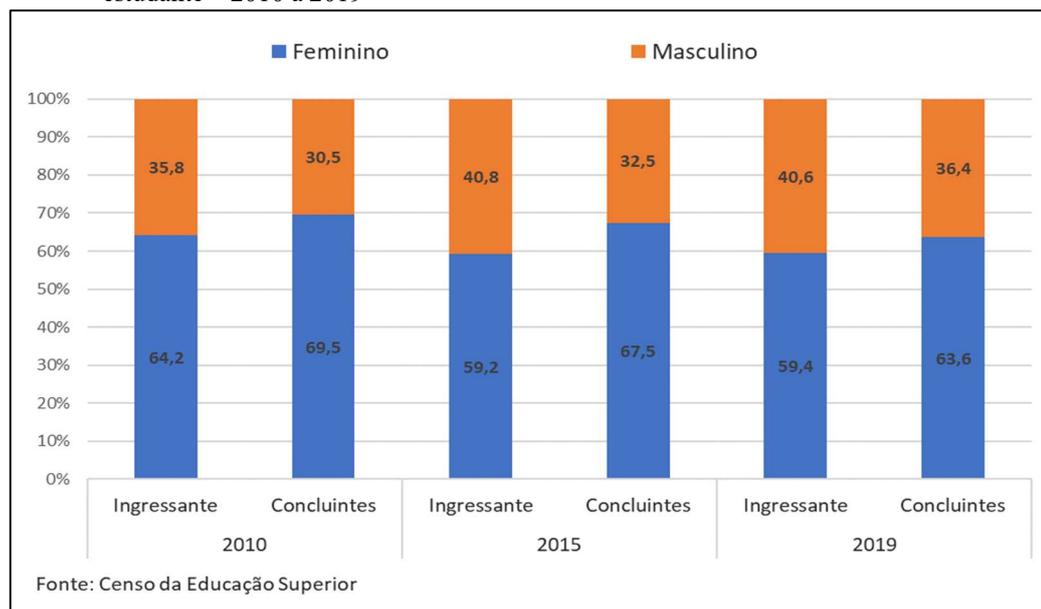
Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Em 2019, 38,6% dos(as) ingressantes na modalidade EaD se autodeclararam brancos(as), 31,5% pardos(as), e 6,1% pretos(as). Entre os(as) concluintes, esses percentuais foram de 46,0%, 29,4% e 6,1%, respectivamente (Gráfico 20).

Nessa modalidade de ensino, o percentual de ingressantes do sexo feminino supera o dos homens, embora sofra redução ao longo do período analisado. Em 2010, as mulheres representavam 64,2% dos(as) ingressantes e 69,5% dos(as) concluintes; já em 2019, esses percentuais foram de 59,4% e 63,6%, respectivamente (

Gráfico 21).

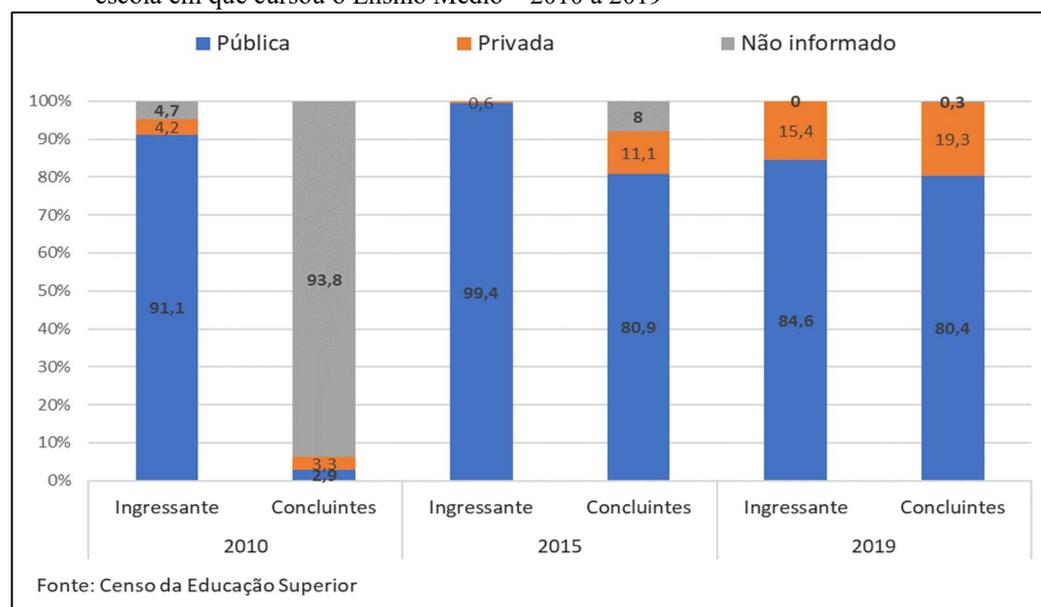
Gráfico 21 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade EaD, por sexo do estudante – 2010 a 2019



Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Em 2010 e 2015, mais de 90% dos(as) ingressantes eram egressos(as) do Ensino Médio em escolas públicas, percentual que chegou a 84,9% em 2019 (Gráfico 22 Erro! Fonte de referência não encontrada.).

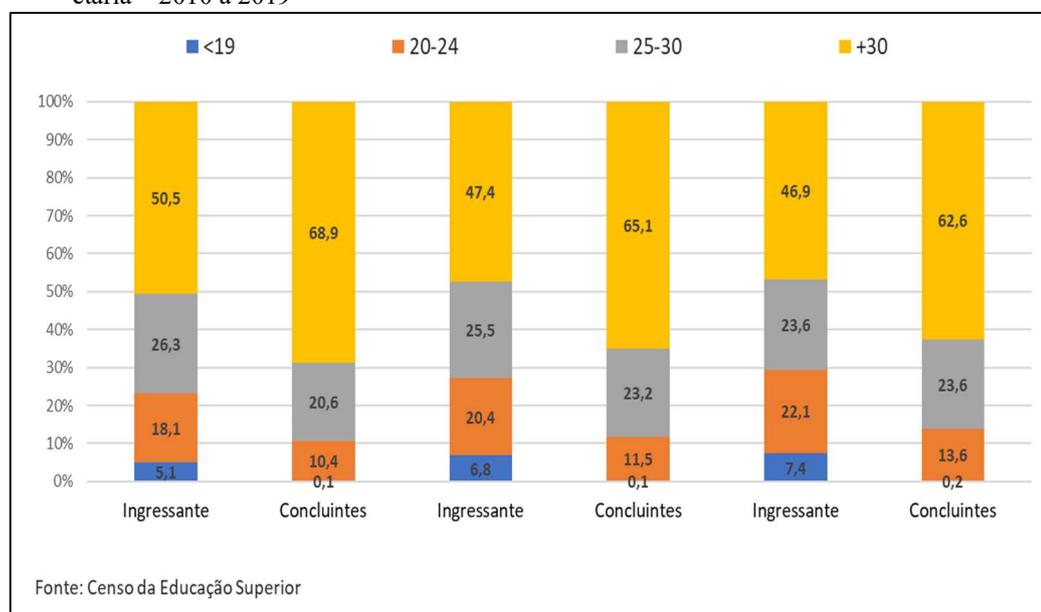
Gráfico 22 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade EaD, por tipo de escola em que cursou o Ensino Médio – 2010 a 2019



Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Na modalidade EaD, predominaram os(as) ingressantes acima de 30 anos (Gráfico 23), muito embora os(as) ingressantes de até 24 anos tenham passado de 23,2% para 29,5% no período analisado:

Gráfico 23 – Evolução de ingressantes e concluintes na Educação Superior, na modalidade a distância, por faixa etária – 2010 a 2019



Fonte: elaborado pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Os dados apontam alterações no perfil dos(as) ingressantes e concluintes na modalidade EaD, com aumento no percentual de ingressantes: do sexo masculino (de 35,8% em 2010, para 40,6% em 2019); em cursos tecnológicos (de 29,9% em 2010, para 36,5% em 2019); em bacharelados (de 29,5% em 2010, para 34,9% em 2019); de estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas (de 4,2% em 2010, para 19,3% em 2019); e de estudantes mais jovens, embora quase metade (46,9%) dos ingressantes dessa modalidade tenham idade acima de 30 anos. Os cursos de graduação ofertados nessa modalidade proporcionam maior inclusão de mulheres, egressos de escola pública e estudantes acima de 30 anos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo baseou-se na coetaneidade entre inclusão-exclusão na Educação Superior, presente em suas muitas dimensões, apoiando-se na literatura da sociologia política da educação, particularmente na Teoria de Sistemas de Luhmann. De acordo com essa teoria, diferentes sistemas de ação comunicativa adquirem dinâmica própria, segundo a qual os indivíduos que se distinguem dos demais têm uma inclusão parcial (WEIß, 2013).

Tomando-se a educação como um dos sistemas sociais, e a Educação Básica e Superior como seus subsistemas, utilizando-se como critério de inclusão na Educação Superior a conclusão do Ensino Médio (última etapa da Educação Básica), aliada à aprovação em exame específico (SiSU, vestibulares, Enem, entre outros), constata-se que a não conclusão do Ensino Médio conduz a uma primeira zona de exclusão do subsistema da Educação Superior. Dados da PNAD (IBGE, 2019) demonstraram que 7 milhões de jovens no país não frequentavam o Ensino Médio em 2019, indicando que esses jovens seriam excluídos do Ensino Superior, ou seu ingresso se daria em idade superior à considerada ideal (18-24 anos).

De acordo com a Teoria de Sistemas, os indivíduos nas zonas de exclusão, que possuem caráter mais rígido, uma vez que ocorre uma relação de reforço entre as diferentes exclusões, encontram-se em situações que podem ser explicadas pela ausência de pressupostos exigidos pela racionalidade dos sistemas funcionais, tendo um significado relevante para a fortificação das desigualdades. Na sociologia de Luhmann, o reforço das diferenças produz, simultaneamente, integração para uns e exclusão para outros nos sistemas de ação.

Desse modo, a exclusão e/ou inclusão precária no sistema de educação escolar básica reforçaria as chances de exclusão na Educação Superior e, por sua vez, no mercado de trabalho. Dados do Inep apontam que, em 2020, a taxa bruta de matrículas no Ensino Superior ainda era inferior a 50%.

No entanto, as análises apresentadas neste trabalho concentraram-se nas exclusões que ocorrem entre aqueles(as) que foram incluídos(as) na Educação Superior, se interpretarmos, aqui o acesso como inclusão. Como apontado pela Teoria de Sistemas, a inclusão nos subsistemas pode ocorrer de forma temporária, sendo a inclusão, portanto, de efeitos mais frouxos que a exclusão.

Exemplificam essa ‘frouxidão’ na inclusão ao Ensino Superior: 1) a elevada evasão da Educação Superior antes da conclusão do curso, conforme apontam os Indicadores de Fluxo da Educação Superior (INEP, 2020, p. 47-48), que, utilizando-se dos dados do CES de 2010 a 2020, analisaram as coortes dos ingressantes de 2010 a 2015, com término em 2019, concluindo

que, dos(as) estudantes que ingressaram na Educação Superior em 2010, apenas 40% a concluíram, ou seja, para os outros 60%, o acesso não foi suficiente para a inclusão; 2) o trancamento de matrícula, situação em que os indivíduos ficam temporariamente em situação de indefinição: nem incluídos, nem excluídos. Dados analisados no quarto capítulo deste estudo, utilizando-se da base do CES, mostraram que pelo menos 5% dos estudantes haviam trancado a matrícula já no primeiro ano de ingresso.

Uma terceira forma de exclusão dentro da inclusão relaciona-se à escolha da IES. Em que pese o fato de as universidades públicas serem reconhecidas pela excelência, conforme aponta o RUF, apenas um quinto dos ingressos na Educação Superior se dá nessas instituições, ao passo que as faculdades privadas concentravam, nos anos de 2010 e 2015, um terço dos ingressantes. Com efeito, 75% das inclusões nesse nível de ensino se concentram nas instituições privadas, as quais detêm maior percentual de exclusão já no ano de ingresso, conforme apontado neste estudo.

Faz-se importante apontar aqui as inclusões nos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, que contou com mais de 2 milhões de ingressantes em 2020. O crescimento dessa modalidade de ensino está atrelado à popularização das tecnologias da informação, como acesso à internet e equipamentos adequados (AZEVEDO; CASEIRO, 2021). A expansão verificada nos anos de 2007 e 2008 foi impulsionada pela Universidade Aberta do Brasil e, mais recentemente, pela Portaria Normativa nº 22/2017, que flexibilizou a criação de polos e a desobrigação de polos para curso regulamentados. Entre os(as) ingressantes dessa modalidade, estão estudantes acima de 30 anos, assim como egressos(as) de escolas públicas, indicando a inclusão dos(as) estudantes que foram excluídos(as) da Educação Superior ao finalizarem o Ensino Médio. No entanto, essa modalidade de ensino concentra maior percentual de excluídos, quando comparada à modalidade presencial.

Diante disso, a despeito de as políticas de inclusão terem promovido importantes alterações no perfil discente, com a inclusão de indivíduos historicamente excluídos desse subsistema, ainda se faz necessário implementar políticas que ofereçam, para além do acesso, a permanência nesse nível de ensino e sobretudo a conclusão, garantindo assim a inclusão de fato. Assim, pode-se evitar, conforme os dizeres de Ezcurra (2011, p. 62 *apud* PAULA, 2017), que a porta de inclusão de estudantes menos favorecidos(as) se torne uma porta giratória.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da Ead no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. v. 1, p. 9-13.

ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no estado de São Paulo (1990-2012). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015139672>. Acesso em: 8 ago. 2021.

ALMEIDA, J. S.de; SOARES, M. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 17, n. 2, p. 557-580, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200013>. Acesso em: 8 ago. 2021.

ALMEIDA, L. *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>. Acesso em: 5 jan. 2022.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>. Acesso em: 8 ago. 2020.

AMARAL, D. P. do ; OLIVEIRA, F. B. de. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 21-42, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100003>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ANDRADE, A. M. J. de; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul./nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ANHAIA, B. C. D. A “Lei de cotas” no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as universidades federais. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/196058/001094918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ARAÚJO, A. C., ANDRIOLA, W. B.; COELHO, A. A. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educação em Revista**, [S. l.]. v. 34, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172839>. Acesso em: 8 ago. 2021.

ARAÚJO, A. C. C.; SILVA, T. F. C.; PEDERNEIRAS, M. M. M. Reflexões sobre evasão na educação superior brasileira: possibilidades de prevenção e intervenção. **Revista Brasileira de**

Administração Científica, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 257-272, 2021. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2179-684X.2021.002.0021>

ARAÚJO, D. P. D. “Inclusão com mérito” e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2182-2213, jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43879>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2015. 496 p.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698117010>.

ARRUDA, J. A. de; PASCHOAL, T.; DEMO, G. Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 680-698, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300007>.

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 45, n. 158, p. 859-881, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143273>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Uberlândia: Andifes, 2019.

AZEVEDO, A. R. de CASEIRO, L. C. Z. A educação superior pública na modalidade a distância no Brasil. *In*: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: cenários do direito à educação**. Brasília: Inep, 2021. v.3, n. 4.

AZEVEDO, J. C. Os primórdios da EAD no ensino superior brasileiro. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2, p. 2-05.

BACHUR, J. P. Inclusão e exclusão na teoria de sistemas sociais: um balanço crítico. **BIB**, São Paulo, nº 73, p. 55-83, 1º sem. 2012. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-73/8792-inclusao-e-exclusao-na-teoria-de-sistemas-sociais-um-balanco-critico/file>. Acesso em: 15 jul 2021.

BARBOSA, G. de C.; FREIRE, F. de S.; CRISÓSTOMO, V. L. Análise dos indicadores de gestão das IFES e o desempenho discente no Enade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 317-344, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200005>.

BARBOSA, M. L. de O. (org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014.

BARBOSA, R. C., CARVALHO, M. E. P. e LÓPEZ, A. M. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. **Revista Brasileira de**

Estudos Pedagógicos, [S. l.], v. 99, n. 251, p. 148-171, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3409>. Acesso em: 8 ago. 2021.

BARROS, A. da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educ. Soc.*, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGJT56LBxz9VCDCp7gr86Tf/abstract/?lang=pt>. Acesso em; 20 mar. 2022.

BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006. p. 43-70.

BATISTA, N. C. Cotas para acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Proposições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 41-65, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656394>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BELTRÃO, K.; TEIXEIRA, M. de P. **O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. Texto para discussão n. 1052.

BERTOLIN, J. C. G. Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146958>. Acesso em: 9 ago. 2022.

BITTENCOURT, H. R., CASSARTELLI, A. de O., RODRIGUES, A. C. de M. Sobre o índice geral de cursos (IGC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300008>.

BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 132-154, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100008>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário (1942). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 5798, 9 abr. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 10369, 29 nov. 1968.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 68.908, 13 de julho de 1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 5413, 14 jul. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68908-13-julho-1971-411394-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 19257, 24 nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 2, 10 jul. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-norma-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 14 nov. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110558.htm#:~:text=LEI%20No%2010.558%2C%20DE%2013%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202002.&text=Cria%20o%20Programa%20Diversidade%20na%20Universidade%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 3, 15 abr. 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10861-14-abril-2004-531708-publicacaooriginal-13666-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.627 de 20 de maio de 2004. Institui sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Autor: Poder Executivo. Apresentação: 20/05/2004. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 23 jun. 2004 [última movimentação]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 1, 13 set. 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2004/medidaprovisoria-213-10-setembro-2004-534036-norma-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 7, 14 jan. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-publicacaooriginal-23558-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-norma-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jan. 2010. Disponível em: https://accessograduacao.ufrj.br/processos/2012-1/ acesso-2012/portaria-normativa-n-2-de-26-de-janeiro-de-2010/2012-Portaria_Normativa_2_Consolidada_SiSU.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Decreto federal nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 30 ago. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 15 out. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7824-11-outubro-2012-774384-norma-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 1, 26 jul. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 16 dez. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-norma-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Seção 1, p. 3, 29 dez. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-norma-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

CABANAS, P.; KOMATSU, B. K.; MENEZES-FILHO, N. A. Crescimento da renda e as escolhas dos jovens entre os estudos e o mercado de trabalho. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 42. 2014, Natal. **Anais** [...]. Niterói: ANPEC, 2014. Não paginado. Disponível em: http://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i13-ba9afad4eceb6713f8315ba553c3370a.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

CABRAL, V. N. de; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105412>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CALDERÓN, A. I., POLTRONIERI, H. Borges, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação**, [S. l.]. v. 19, n. 73, 813-826, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500005>. Acesso em: 22 out. 2020.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor. **Educar em Revista** [S. l.]. n. 57, p. 171-189, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41363>. Acesso em: 8 ago. 2021.

CAREGNATO, C. E.; OLIVEN, A. C. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 171-187, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1509/0104-4060.47764>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CARVALHO, C. H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 54, p. 761-776, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>. Epub 30 Out 2013. ISSN 1809-449X. Acesso em: 11 jan. 2021.

CASALI, A. M. D.; MATTOS, M. J. V. M. de. Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação**, Campinas, v. 23, n. 88, p. 681-716, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300007>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CASTRO, M. H. G. de. Desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. Brasília: Inep, 1999 (Texto apresentado no seminário Desigualdade e Pobreza no Brasil, realizado pelo Ipea de 12 a 14 de agosto de 1991, no Rio de Janeiro).

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. P. ProUni: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar Em Revista**, [S. l.], n.28, p. 125-140, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602006000200009>. Acessado em: 22 out. 2020.

CAVALCANTI, I. T. D. N. *et al.* Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 305-327, mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-407720190001000016>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CHACON, J.-M. T.; CALDERÓN, A.-I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Ciudad de México, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.10.004>. Acesso em: 22 out. 2020.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil: o ProUni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162030>. Acesso em: 22 out. 2020.

CONCEIÇÃO, V. S. **Seguro-Saúde e tratamento psiquiátrico: análise sobre a legalidade da cláusula de coparticipação**. 2017. 67 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2017.

COSTA, A. L. da; PICANÇO, F. Para além do acesso e da inclusão: Impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no Ensino Superior. **Novos estudos CEBRAP**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 281-306, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020003>. Acesso em: 20 mar. 2022.

COSTA, F. D. S. **O ProUni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude**. 2012. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9684>. Acesso em: 8 ago. 2020.

COSTA, J. M. M.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698208179>. Acesso em: 10 nov. 2021.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>. Acesso em: 24 set. 2019.

CRUZ, A. G.; PAULA, M. F. C. Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 848-868, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300016>. Acesso em 15 jul. 2021.

CUNHA, L. A. R. **A Universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. R. **Universidade Reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. R. **Ensino superior e universidade no Brasil: 500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, L. A. R. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Sf9vRvx9f3TkJp4nLXn9ZrR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2021.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>. Acesso em: 8 ago. 2020.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DEMOCRATIZAÇÃO da Educação Superior: avanços e desafios. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, Rio de Janeiro, p. 24, jul. 2012. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/XXIXcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em; 20 mar. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v.18, n.1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>. Acesso em: 8 ago. 2020.

DUARTE, Marisa R. T. Sistema Educacional no Brasil: articulação e diversidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C. (ed.). **Políticas públicas e educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **Dans quelle société vivons-nous?** ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires: Losada, 2000.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 191-233.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos CEBRAP**, [S. l.], n. 88, p. 153-179, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000300009>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 110, p. 7-37, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200001>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DUTRA, N. G. dos R.; SANTOS, M. de F. de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ECKERT, C., NEVES, B. **Diversificação do Sistema de Educação Terciária:** um desafio para o Brasil. São Paulo: Tempo Social, 2002.

ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 7. Do acesso ao êxito acadêmico: a importância do PNAES em uma universidade federal nova e do interior. Brasília, DF, 11, 12 e 13 de novembro de 2020. Disponível em: <https://ebap.online/ebap/index.php/VII/viiebp/paper/viewFile/730/272>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ESPÍRITO SANTO, E. do; TRAVASSOS, X. L.; CARIBÉ, S. O. Análise do nível de implantação do processo de autoavaliação nas faculdades privadas de Salvador, Bahia. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, n. 1, p. 153-172, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100008>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 833-846, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707168124>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp&r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FELDMANN, T.; SOUZA, O. de. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. *Avaliação*, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 1017-1032, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/NLY79zvtvTdZFXJQCCDrdsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Demanda Contínua**, [S. l.], v. 51, mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100016>. Acesso em: 8 ago. 2020.

FELIX, G. T., BERTOLIN, J. G., POLIDORI, M. M. Avaliação da educação superior: um comparativo dos instrumentos de regulação entre Brasil e Portugal. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 35-54, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100003>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. ação afirmativa: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERES JUNIOR, J., DAFLON, V. T. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: Um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, n. 40, p. 92-123, set./dez. 2015. Disponível: <https://doi.org/10.1590/15174522-017004003>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERNANDA, L. L., VENDRAMINI, C. M. M. Propriedades psicométricas das provas de pedagogia do Enade via TRI. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 27-47, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100004>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: Configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25401/14733>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERREIRA, N. T. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701553>. Acesso em: 8 ago. 2020.

FERRI, E. K.; BAGNATO, M. H. S. Políticas públicas de Ação Afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a visão dos implementadores. **Pro-Posições: Vertentes da Educação Inclusiva**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 54-82, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0133>. Acesso em: 8 ago. 2020.

FONSECA, R. M. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar Em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62654>. Acesso em: 8 ago. 2020.

FONTELE, T. L. L.; CRISÓSTOMO, V. L. PROUNI - pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 739-766, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300005>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. In: SOUZA, J. (org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 63, p. 7-20, out. 2007. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acessado em: 13 jun. 2021.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, 199. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>. Acessado em: 10 ago. 2020.

FRITSCH, R.; JACOBUS, A. E.; VITELLI, R. F. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 25, n. 1, p. 89-112, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100006>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>. Acessado em: 10 jul. 2021.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Revista de Ciência da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 118, p. 171-190, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100011>. Acesso em: 8 ago. 2020.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 18, n. 2, p. 13-22, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100002>. Acesso em: 25 nov. 2021

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. de; BRITO, J. E. de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GOMES CARVALHO, C. L. Ensino superior: novas estratégias para evitar a evasão. **Amazon live jornal**, Recife, v. 2, n. 4, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://amazonlivejournal.com/ensino-superior-novas-estrategias-para-evitar-a-evasao/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GUERRINI, D. *et al.* Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/12: o campus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3243>. Acesso em: 8 ago. 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 118, p. 247-268, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742003000100010>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bqD9kT8FGbNz5W5CZvMDJWB/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2020.

HAAS, C. M.; PARDO, R. da S. Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 718-740, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300008>. Acesso em: 8 ago. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HERINGER, R. Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro. **Fundação Heinrich Böll Brasil**, Rio de Janeiro, 7 fev. 2021. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-para-educacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 8 ago. 2021.

HENRIGER, R.; HONORATO, G. D. S. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014. p. 315-350.

HOFFMANN, C. *et al.* O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-665, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014041491>. Acesso em: 8 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 1872**. Rio de Janeiro: IBGE, 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t9_mg.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 01 dez 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/ibge-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres->

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 3, p. 71-86, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52924>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MAGNONI, M. S. Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto?. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 30, n. 87, p. 299-312, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870017>. Acesso em: 4 set. 2019.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, nº 23, p. 181-2014, jan/jun 2005.

MARANHÃO, J. D., Veras, R. M. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: Percepções dos estudantes. *Ensaio*, v. 25, n. 96, p. 553-584, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500854>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARÇAL, J. S. **Políticas afirmativas para negros nas Universidades Federais entre 2002-2012: processos e sentidos na UNB, UFPR e UFBA**. Curitiba, 2016. 258 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53690/R%20-%20T%20-%20JOSE%20ANTONIO%20MARCAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MARQUES, E. P. de S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230098>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MARQUES, W. Brasil, terra de contrastes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 749-771, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300011>. Acesso em: 3 set. 2020.

MARTINS, A. de S.; NASCIMENTO, V. F. do; SOUSA, F. M. de. Institutional evaluation in poles of the open university system of Brazil. **Educacao and Realidade**, [S. l.], v. 43, n 1, p. 239-254, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623663857> Acesso em: 20 mar. 2022.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/>. Acesos em: 20 mar. 2022.

MARTINS, F. dos S.; MACHADO, D. C. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0056>.

MATOS, M. dos S. *et al.* O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 720-742, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2022.

MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. da. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAMI. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em**

Educação, v. 21, n. 79, p. 323-348, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200008>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 561-585, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/VnhyMJXVc6Tb5fbQ7n83Rwt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MENDES, A. L. F.; DUTRA, N. L. L. Índice geral de cursos e qualidade na educação superior: o caso das IES do Estado da Bahia. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 24, n. 1, p. 189-212, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-407720190001000011>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MENDES JÚNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100003>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MENEZES FILHO, N.; CABANAS, P., KOMATSU, B. A condição “Nem-Nem” entre os jovens é permanente? *In*: VELOSO, F.; BONELLI, R. **Panorama do mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: FGV, 2014.

MESQUITA, L. S. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100255&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2022.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2, p. 9-13.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOCARZEL, M. M. V. A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019216625>. Acesso em: 3 set. 2020.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300006>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MOHR, N. E. R. *et al.* A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 ago. 2020.

MONGIM, A. B. Itinerários de escolarização e mediações subjacentes: a experiência de discentes beneficiários do Prouni. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 804-823, out-dez. 2016. Disponível em: [//doi.org/10.1590/S0104-40362016000400002](https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400002). Acesso em: 8 ago. 2020.

MONT'ALVÃO, A. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 129-143, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/3088129-143/2015>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MONT'ALVÃO, A. Dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF**, Juiz de Fora, v. 11, n.11, p. 13-22, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/issue/view/544>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MONT'ALVÃO NETO, A. L. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 417-441, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 ago. 2020.

NEVES, C. E. B.; ANHAIA, B. Políticas de Inclusão Social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. In: BARBOSA, M. L. de O. (org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 371-401.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T. *et al.* (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino superior no Brasil.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

NEVES, E. D. Docentes numa Escola Pública de Elite Portuguesa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 4, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688939>. Acesso em: 3 set 2020.

NICOLODI, E. (2011). Ações do governo federal no ensino médio: o ENEM em FHC e LULA. In: CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO, 2. 2011, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Ipea, 2016. p. 1-17. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NIQUINI, R. P. *et al.* Características do trabalho de estudantes universitários associadas ao seu desempenho acadêmico. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 359-381, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698122477>. Acesso em: 3 set. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, n. 2, p. 61-90, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161036>. Acesso em: 8 ago. 2020.

NORO, L. R. A.; MOYA, J. L. M. (2019). Condições sociais, escolarização e hábitos de estudo no desempenho acadêmico de concluintes da área da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 17, n. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-SOL00210>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NUNES, E. B. L. de L. P.; Duarte, M. M. S. L. T.; PEREIRA, I. C. A. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 373-384, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200006>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. S. R. de; SILVA, I. R. Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-28, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100115&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 ago. 2020.

OLIVEIRA, C. M. S. Os franciscanos na Paraíba: formação religiosa, instrução e livraria conventual (séculos XVIII e XIX). **História da Educação**, [S. l.], v. 21, n. 53, p. 120-143, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/64462>. Acesso em: 3 set. 2020.

OLIVEIRA, E. I.; MOLINA, I. de; KREUSBURG, R. M. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 743-769, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/yswwsw7dK58ws8zgcqnnqzj/abstract/?lang=pt#:~:text=O%20Programa%20ampliou%20o%20ingresso,no%20ensino%20superior%20com%20sucesso..> Acesso em: 3 set. 2020.

OLIVEIRA, E. I. I. de; MOLINA, R. M. K. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 743-769, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 ago. 2020.

OLIVEIRA, É. T. de; PICONEZ, S. C. B. Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 3, pp. 833-851, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300014>>. Acesso em: 3 set. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education in Brazil: an International perspective**. [S. l.]: OECD, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education policy outlook in Brazil: with focus on national and subnational policies**. Educational policies perspectives, [S. l.], n° 38, jun. 2021. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-policy-perspectives_5cc2d673-en. Acesso em: 2 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acessado em: 20 mai 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão**

e educação para todos. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 5 jan. 2022.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 29. 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: APNEd, 2006. p. 1-19. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PALAZZO, J.; GOMES, C. A. Professores de menos, licenciados demais? **Educação online PUC-Rio**: Revista do Programa de Pós-Graduação, n. 15, p. 14-35, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/63/pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

PASSOS, G. D. O.; GOMES, M. B. A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1091-1114, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400010>. Acesso em: 8 ago. 2020.

PAULA, C. H. de; ALMEIDA, F. M. de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação**, Campinas, v. 28, n. 109, 1054-1075m 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801869>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PAULA, M. de F. C. de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul./nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200002>. ISSN 1982-5765. Acesso em: 8 ago. 2020.

PEIXOTO, P. D. A. **A missão da universidade**: acesso ao ensino superior e ações afirmativas. Orientador: Lucas Alvarenga Gontijo. 2016. 100 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_PeixotoPA_1.pdf. Acesso em: 8 ago. 2020.

PENA, M. A. C.; MATOS, D. A. S.; COUTRIM, R. M. D. E. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 27-51, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100003>. Acesso em: 8 ago. 2020.

PEROSA, G. S. A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 391-409, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200006>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PESSOA, M. F.; VAZ, D. V.; BOTASSIO, D. C. Viés de gênero na escolha profissional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-22, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053148400>. Acesso em: 8 jan. 2022.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 97, n. 247, p. 583-

601, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/269030614>. Acesso em: 3 set. 2022.

PIMENTA, A. M.; ROSS, S. D.; SOUSA, C. A. L. de A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187362>. Acesso em: 3 set. 2022

PINA, K. V. Massificar sem democratizar: o excesso que oprime. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 39-53, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017101664>. Acesso em: 3 set. 2022.

PINTO, J. M. de R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3s6k6QPfyT8wyxXgtKZxT9p/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PRATES, A. A. P.; SILVA, M. F. Os efeitos diferenciais dos tipos de instituição de ensino superior sobre o prestígio dos egressos no mercado de trabalho. *In*: BARBOSA, M. L. de O. (org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 129-154.

QUEIROZ, Z. C. L. S.; MIRANDA, G. J.; TAVARES, M.; FREITAS, S. C. de. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/339112863>. Acesso em: 8 ago. 2020.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 569-591, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gksF8MbQkvCNFLjKw8pTDdS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

RAIZER, L. Uma análise do sistema de educação superior baseada na teoria dos sistemas sociais: o caso do Rio Grande do Sul. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 181-194, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.

REIS, C. Z. T.; SILVEIRA, S. de F. R.; FERREIRA, M. A. M. Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 109-129, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000300006>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. *In*: ARRETICHE, M. (org.). **Trajetória das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2015. p. 79-108.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da Educação Superior no Brasil (1960 a 2010). *In*: ARRETICHE, M. **Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 133-162.

RIBEIRO, G. **A escolha do curso de medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao ensino superior**. 2018. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. **Leis Estaduais**, [S. l.], 20 nov. 2003. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3524-2000-rio-de-janeiro->. Acesso em: 20 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. **Leis Estaduais**, [S. l.], 9 nov. 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-de-janeiro-institui-cota-de-ate->. Acesso em: 20 mar. 2022.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso, 2013. v. 3.

RISTOFF, D. Democratização do Campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso, 2016. v. 9.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772014000300010>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ROCHA, A. L. da P., LELES, C. R., QUEIROZ, M. G. (2018). Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 74–94. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3162>.

RODRIGUES, E. C.; MATOS, D. A. S. e F.; SANTOS, A. dos. Nível socioeconômico e ensino superior: cálculo e aplicações. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, (Campinas) [online], v. 22, n. 2, p. 494-511, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200013>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ROSSETTO, C. B. D. S.; GONÇALVES, F. D. O. Equidade na Educação Superior no Brasil: uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, jul-set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/00115258201559>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SANCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Licenciatura em educação básica intercultural: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. *Revista Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 357-375, mar./ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3TpT59mBYtFQ7GsPZX5NWpr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SÁ, T. A. D. O. **Por que eles se vão?: O abandono no ensino superior público pós-expansão do acesso**. 2019. 218 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos,

São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11514>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**: revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/WJjnYYs6fDhpDgMFVzqbP7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, ano 2, n. 4, p. 28-43, jul. 2011.

SAMPAIO, H. Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2014. p. 139-192.

SCHWARTZMAN, J. O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (ed.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

SANTOS, A. V. dos; CHAVES, V. L. J. Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241276>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, A. V. dos; CHAVES, V. L. J.; PAIXÃO, D. L. L. O jogo político do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (2010-2016). **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 26, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260046>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, C. T. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 770-790, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 ago. 2020.

SANTOS, H.; SOUZA, M. G. D.; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 ago. 2020.

SANTOS, S. A. dos. Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço. **Revista TOMO**, São Cristóvão, v. 1, n. 24, p. 37-84, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, S. P. dos. Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. **Simbiótica**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 106-126, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/simbitica.v2i1>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, W. G. D. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SENHORINHA, M. J. K. *et al.* Critical factors of pedagogical management that influence the evasion in higher education distance learning courses: a case study. **Gestão & Produção**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 1-25, 2021. Available from: <https://doi.org/10.1590/1806-9649.2020v28e4726>. Acesso em: 5 maio 2021.

SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1973. p. 17-30.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: MORAES, G. H. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. p. 199-246. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4>. Acessado em: 5 maio 2021.

SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 44, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844182839>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145980>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SILVA, A. L. da; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do sinaes: a cpa em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 573-601, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000300005>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, A. M. da; SANTOS, B. C. S. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 741-757, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300009>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SILVA, E. G. da. A expansão da Universidade Federal do Amazonas: implicações a partir do financiamento em tempos de crise. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n., p. 26-44, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000100003>. Acesso em: 3 set. 2020.

SILVA, G. H. G. D. Educação matemática e ações afirmativas: possibilidades e desafios na docência universitária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 820-846, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143986>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SILVA, G. H. G. D. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das ciências exatas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-29, ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698170841>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SILVA, P. V. B. da; BORBA, C. dos A. de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, jun. 2018. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300151&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, T. D. **Ação afirmativa e população negra na Educação Superior**: acesso e perfil discente. Rio de Janeiro: Ipea, jun. 2020. Texto Para Discussão nº 6529. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35893&Itemid=448. Acesso em: 8 ago. 2020.

SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. DE C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

STROPARO, E. M. Políticas públicas de inclusão e indicadores de acessibilidade: uma análise nas bibliotecas universitárias, Curitiba, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SOARES, S. D. P. L. Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para o debate sobre justiça. Seção Temática: Justiça e Educação: um debate necessário. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193203>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SANTOS, C. T. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 770-790, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/s4zHXBHRqqfyL5KGpL4Ccj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, S. P. dos. Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. *Simbiótica*. **Revista Eletrônica**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 106-126, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/simbitica.v2i1.10329>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SOUZA, A. C. D. **Meta-avaliação das políticas de cotas**: um estudo de processos nas universidades estaduais paranaenses. 2018. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9744/SOUZA_Andreliza_2018.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 8 ago. 2020.

SOUZA, R. C. de; COSTA, M. A. T. S. da. Monitoramento e avaliação da assistência ao estudante universitário: o caso do Programa de Residência Universitária da Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Campinas, v. 28, n. 107, p. 362-385, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801803>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TAVARES, M. das G. M., OLIVEIRA, M. A. A. de; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação**, [S. l.], v. 19, n. 71, p. 233-258, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300002>

TEIXEIRA JUNIOR, P. R.; RIOS, M. P. G. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004-2014. **Avaliação**: Revista Da Avaliação Da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 3, 793-816, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300012>. Acesso em: 20 mar. 2022.

THEODORO, M. L. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: Jaccoudm L.; OSÓRIO, R. G.; SOARES, S. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2018. p. 15-44. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf. Acesos em: 20 mar 2022.

TINEU, R. **Os jovens negros e universitários moradores da periferia da cidade de São Paulo**: expectativas, conflitos e contradições. 2019. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of students attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1994. ISBN: 978-0226007571.

TOMÁS, M. C, SILVEIRA, L. S. Expansão do ensino superior no Brasil: diversificação institucional e do corpo discente. **Revista Brasileira de Sociologia**, Sergipe, v. 1, n. 1, p. 149-177, 2013. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/issue/view/37/28>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TONTINI, G., WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 19, n. 1, p. 89-110, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100005>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TROW, M. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <hp://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>. Acesso em; 20 mar. 2022.

UNICEF BRASIL. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção série-idade**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VARGAS, H. M. V. Reuni na Universidade Federal Fluminense: aspectos da interiorização. In: BARBOSA, M. L. de O. **Ensino Superior: expansão e democracia**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014.

VARGAS, H. M. O SISU na berlinda: presente e uma provocação para o futuro. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698515020>. Acesso em: 8 ago. 2020.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>. Acesso em: 8 ago. 2020.

VASCONCELOS, S. A. **Acesso ao ensino superior e ações afirmativas**: bolsas de estudo integrais. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2021.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300003>.

VIEIRA, R. L. B.; FREITAS, K. S. de. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 18, n. 68, p. 443-464, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300003>

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 44, p. 1-15, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100305&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2022.

WALKER, V. Evaluación y carrera académica/docente: la perspectiva de los actores de dos universidades argentinas. **Revista Del IICE**, [S. l.], n. 40, p. 49-66, 2016. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4132>. Acesso em: 20 mar. 2022.

WEIß, A.. Diferenças que fazem a diferença: Situação de classes nas teorias de Pierre Bourdieu e Luhmann. In: DUTRA, R.; BACHUR, J. P. **Dossiê Niklas Luhmann** (org.). Belo Horizonte: UFMG, 2013. p. 75-104.

ANEXO A – Artigos e teses, por grupos temáticos

Grupo temático	Autor(es)	Ano de publicação
Acesso, permanência e evasão na ES	Silva, Maria Das Graças Martins da; Veloso, Tereza Christina Mertens Aguiar	2013
Acesso, permanência e evasão na ES	Silva, Glaucio Peres Da	2013
Acesso, permanência e evasão na ES	Felicetti, Vera Lucia	2014
Acesso, permanência e evasão na ES	Fagundes, Caterine Vila	2014
Acesso, permanência e evasão na ES	Araújo, Jair Cláudio Franco de; Leite, Ligia Silva	2014
Acesso, permanência e evasão na ES	Tontini, Gérson; Walter, Silvana Anita	2014
Acesso, permanência e evasão na ES	Bittencourt, Ibsen Mateus; Mercado, Luis Paulo Leopoldo	2014
Acesso, permanência e evasão na ES	Pereira, Alexandre Severino; Carneiro, Teresa Cristina Janes; Brasil, Gutemberg Hespanha; Corassa, Maria Auxiliadora de Carvalho	2015
Acesso, permanência e evasão na ES	Heringer, Rosana, Honorato, Gabriela De Souza	2015
Acesso, permanência e evasão na ES	Davok, Delsi Fries, Bernard, Rosilane Pontes	2016
Acesso, permanência e evasão na ES	Sousa, Andréia Da Silva Quintanilha, Maciel, Carina Elisabeth	2016
Acesso, permanência e evasão na ES	Santos Junior, José Da Silva, Real, Giselle Cristina Martins	2017
Acesso, permanência e evasão na ES	Nogueira, Cláudio Marques Martins, Nonato, Bréscia França, Ribeiro, Gustavo Meirelles, Flontino, Sandra Regina Dantas	2017
Acesso, permanência e evasão na ES	Dutra, Natália Gomes Dos Reis, Santos, Maria De Fátima De Souza	2017
Acesso, permanência e evasão na ES	Andrade, Ana Maria Jung De, Teixeira, Marco Antônio Pereira	2017
Acesso, permanência e evasão na ES	Lamers, Juliana Maciel De Souza, Santos, Bettina Steren Dos, Toassi, Ramona Fernanda Ceriotti	2017
Acesso, permanência e evasão na ES	Sousa, Antônio Carlos Corte-Real De, Oliveira, Carlos Alberto Bragança De, Borges, José Luís Cabral Moura	2018
Acesso, permanência e evasão na ES	Nodari, Douglas Ehle, Lima, Elizeth Gonzaga Dos Santos, Maciel, Carina Elisabeth	2018
Acesso, permanência e evasão na ES	Prestes, Emília Maria Da Trindade, Fialho, Maríllia Gabriella Duarte	2018
Acesso, permanência e evasão na ES	Silva, Guilherme Henrique Gomes Da	2019
Acesso, permanência e evasão na ES	Gonçalves, Fernando Gonçalves De, Ramos, Marília Patta	2019

Grupo temático	Autor(es)	Ano de publicação
Acesso, permanência e evasão na ES	Lima Junior, Paulo, Bisinoto, Cynthia, Melo, Nilce Santos De, Rabelo, Mauro	2019
Acesso, permanência e evasão na ES	Araújo, Sandy Andreza De Lavor, Andriola, Wagner Bandeira, Cavalcante, Sueli Maria De Araújo, Chagas, Denise Maria Moreira	2019
Acesso, permanência e evasão na ES	Maciel, Carina Elisabeth, Cunha Júnior, Mauro, Lima, Tatiane Da Silva	2019
Acesso, permanência e evasão na ES	Donida, Lais Oliva, Santana, Ana Paula	2019
Acesso, permanência e evasão na ES	Branco, Uyguciara Veloso Castelo	2020
Acesso, permanência e evasão na ES	Souza, Rafael Cipriano De, Costa, Maria Aparecida Tenório Salvador Da	2020
Acesso, permanência e evasão na ES	Branco, Lilian Soares Alves, Conte, Elaine, Habowski, Adilson Cristiano	2020
Acesso, permanência e evasão na ES	Lima Junior, Paulo, Fraga Junior, Jailton Correia, Andrade, Vanessa Carvalho De, Bernardino, Pedro Rogério Pinheiro	2020
Acesso, permanência e evasão na ES	Araújo, Ana Cléssia Pereira Lima De, Mariano, Francisca Zilania, Oliveira, Celina Santos De	2021
Acesso, permanência e evasão na ES	Becker, Kalinca Léia, Mendonça, Mário Jorge Cardoso De	2021
Acesso, permanência e evasão na ES	Alves, Daniel Cardoso, Brito, Marta Lorena Lima	2021
Acesso, permanência e evasão na ES	Coimbra, Camila Lima, Silva, Leonardo Barbosa E, Costa, Natália Cristina Dreossi	2021
Áreas de conhecimento e oferta da ES	Favretto, Juliana, Moretto, Cleide Fátima	2013
Áreas de conhecimento e oferta da ES	Beltrão, Kaizô Iwakami, Mandarin, Mônica Cerbella Freire	2014
Áreas de conhecimento e oferta da ES	Oliveira, Adriana Rivoire Menelli De, Escott, Clarice Monteiro	2015
Áreas de conhecimento e oferta da ES	Corrêa, Adriana Katia, Prebill, Gabriela Maria, Ruiz, Jéssica Cristina, Souza, Maria Conceição Bernardo De Mello E, Santos, Ronildo Alves Dos	2018
Áreas de conhecimento e oferta da ES	Broch, Caroline, Teixeira, Fabiane Castilho, Souza, Juliano De, Rinaldi, Ieda Parra Barbosa	2020
Avaliação	Dias Sobrinho, José	2010
Avaliação	Hoffmann, Celina, Zanini, Roselaine Ruviano, Corrêa, Ângela Cristina, Siluk, Julio Cezar Mairesse, Schuch Júnior, Vitor Francisco, Ávila, Lucas Veiga	2014
Avaliação	Lacerda, Leo Lynce Valle De, Ferri, Cássia	2015
Avaliação	Sousa, José Vieira De, Seiffert, Otilia Maria L. B., Fernandes, Ivanildo Ramos	2016

Grupo temático	Autor(es)	Ano de publicação
Avaliação	Oliveira, Édison Trombeta De, Piconez, Stela Conceição Bertholo	2017
Avaliação	Araujo, Adriana Castro, Andriola, Wagner Bandeira, Coelho, Afrânio De Araújo	2018
Avaliação	Rocha, Aline Lemes Da Paixão, Leles, Claudio Rodrigues, Queiroz, Maria Goretti	2018
Avaliação	Bertolin, Julio, Amaral, Alberto, Almeida, Leandro	2019
Avaliação	Felicetti, Vera Lucia, Morosini, Marilia Costa, Cabrera, Alberto F.	2019
Avaliação	Paula, Camila Henriques De, Almeida, Fernanda Maria De	2020
Avaliação	Brandt, Jaqueline Zermiani, Tejedo-Romero, Francisca, Araujo, Joaquim Filipe Ferraz Esteves	2020
Avaliação	Heiderscheidt, Francisca Goedert, Forcellini, Fernando Antônio	2021
Avaliação	Magalhães, Nara Maria Emanuelli, Rodrigues, Claudia Medianeira Cruz	2021
Democratização	Dias Sobrinho, José	2010
Democratização	Gomes, Alfredo Macedo, Moraes, Karine Numes De	2012
Democratização	Almeida, Leandro, Marinho-Araujo, Claisy Maria, Amaral, Alberto, Dias, Diana	2012
Democratização	Vargas, Hustana Maria, Paula, Maria De Fátima Costa De	2013
Democratização	Lima, Paulo Gomes	2013
Democratização	Dias Sobrinho, José	2013
Democratização	Carmo, Erinaldo Ferreira, Chagas, José Aercio Silva, Figueiredo Filho, Dalson Britto, Rocha, Enivaldo Carvalho	2014
Democratização	Barros, Aparecida Da Silva Xavier	2015
Democratização	Picanço, Felícia	2015
Democratização	Perosa, Graziela Serroni, Costa, Taline De Lima E	2015
Democratização	Schwartzman, Simon	2015
Democratização	Vasconcelos, Ivar César Oliveira De, Gomes, Candido Alberto	2016
Democratização	Coulon, Alain	2017
Democratização	Paula, Maria De Fátima Costa De	2017
Democratização	Brocco, Ana Karina	2017
Democratização	Fonseca, Ricardo Marcelo	2018

Grupo temático	Autor(es)	Ano de publicação
Democratização	Sales, Edriene Cristine Da Silva Santos, Rosim, Daniela, Ferreira, Vicente Da Rocha Soares, Costa, Sérgio Henrique Barroca	2019
Desigualdades na ES	Perosa, Graziela Serroni	2010
Desigualdades na ES	Vargas, Michely De Lima Ferreira	2011
Desigualdades na ES	Palazzo, Janete, Gomes, Candido Alberto	2012
Desigualdades na ES	Fagundes, Caterine Vila, Luce, Maria Beatriz, Rodriguez Espinar, Sebastián	2014
Desigualdades na ES	Mont'Alvão Neto, Arnaldo Lopo	2014
Desigualdades na ES	Mont'Alvão, Arnaldo	2015
Desigualdades na ES	Nogueira, Claudio M. M., Nogueira, Maria Alice	2015
Desigualdades na ES	Niquini, Roberta Pereira, Teixeira, Liliane Reis, Sousa, Clóvis Arlindo De, Manelli, Roberta Nagai, Luz, Andréa Aparecida Da, Turte-Cavadinha, Samantha Lemos, Fischer, Frida Marina	2015
Desigualdades na ES	Souza, Davisson Charles Cangussu, Vazquez, Daniel Arias	2015
Desigualdades na ES	Ribeiro, Carlos Antonio Costa	2016
Desigualdades na ES	Rodrigues, Erica Castilho, Matos, Daniel Abud Seabra, Ferreira, Aline Dos Santos	2017
Desigualdades na ES	Maranhão, Jucilene Dias, Veras, Renata Meira	2017
Desigualdades na ES	Artes, Amélia	2018
Desigualdades na ES	Oliveira, Anandra Santos Ribeiro De, Silva, Ivair Ramos	2018
Desigualdades na ES	Barbosa, Rita Cristiana, Carvalho, Maria Eulina Pessoa De, López, Alejandra Montané	2018
Desigualdades na ES	Paula, Alisson Slider Do Nascimento De, Costa, Frederico Jorge Ferreira, Lima, Kátia Regina Rodrigues	2019
Desigualdades na ES	Knop, Márcia, Collares, Ana Cristina Murta	2019
Desigualdades na ES	Noro, Luiz Roberto Augusto, Moya, José Luis Medina	2019
Desigualdades na ES	Carvalhaes, Flavio, Ribeiro, Carlos Antônio Costa	2019
Desigualdades na ES	Schwerz, Roseli Constantino, Deimling, Natalia Neves Macedo, Deimling, Cesar Vanderlei, Silva, Danicle Cristina Da	2020
Desigualdades na ES	Massi, Luciana, Villani, Alberto	2020
Desigualdades na ES	Castioni, Remi, Melo, Adriana Almeida Sales De, Nascimento, Paulo Meyer, Ramos, Daniela Lima	2021
Desigualdades na ES	Artes, Amélia, Unbehaum, Sandra	2021

Grupo temático	Autor(es)	Ano de publicação
Desigualdades na ES	Oliveira, Ana Luíza Matos De	2021
Desigualdades na ES	Padinha, Thais Arantes, Goia, Marisol Rodriguez	2021
Desigualdades na ES	Karruz, Ana Paula, Mello, Catharina	2021
Desigualdades na ES	Bertolin, Julio Cesar Godoy	2021
Desigualdades na ES	Pessoa, Maria Fernanda, Vaz, Daniela Verzola, Botassio, Diego Camargo	2021
Educação à distância	Alonso, Kátia Morosov	2010
Educação à distância	Gomes, Luiz Fernando	2013
Educação à distância	Alonso, Katia Morosov	2014
Educação à distância	Arruda, Eucidio Pimenta, Arruda, Durcelina Ereni Pimenta	2015
Educação à distância	Cassiano, Keila Mara, Lacerda, Fátima Kzam Damaceno De, Bielschowsky, Carlos Eduardo, Masuda, Masako Oya	2016
Educação à distância	Mendonça, José Ricardo Costa De, Fernandes, Danielle Cireno, Helal, Diogo Henrique, Cassundé, Fernanda Roda	2019
Educação à distância	Saraiva, Ana Karinne De Moura, Macedo, Cibele Monteiro, Leonello, Valéria Marli, Oliveira, Maria Amélia De Campos	2021
Educação à distância	Senhorinha, Márcio José Kâms, Oliveira, Marco Aurélio De, Futami, André Hideto, Valentina, Luiz Veriano Dalla	2021
Educação do campo e educação indígena	Souza, Maria Antônia De	2012
Educação do campo e educação indígena	Caixeta, Maria Emília	2013
Educação do campo e educação indígena	Molina, Monica Castagna	2015
Educação do campo e educação indígena	Faleiro, Wender, Farias, Magno Nunes	2017
Educação do campo e educação indígena	Ramos, Armenes De Jesus, Turmena, Leandro, Nascimento, Zinara Marcet De Andrade	2017
Educação do campo e educação indígena	Molina, Mônica Castagna, Antunes-Rocha, Maria Isabel, Martins, Maria De Fátima Almeida	2019
Educação do campo e educação indígena	Kawakami, Érica Aparecida	2019
Educação do campo e educação indígena	Marques, Tatyane Gomes, Teixeira, Adla Betsaida Martins, Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira	2020
Educação do campo e educação indígena	Medeiros, Emerson Augusto De, Dias, Ana Maria Iório, Therrien, Jacques	2021

Grupo temático	Autor(es)	Ano de publicação
Educação do campo e educação indígena	Gisloti, Laura Jane, Santos, Dalva Melo Dos, Santos, Cíntia Melo Dos, Silva, Sandra Procópio Da	2021
Educação do campo e educação indígena	Verdério, Alex, Silva, Janaine Zdebski Da, Campos, João Carlos De, Leite, Valter De Jesus	2021
Educação do campo e educação indígena	Sanchez, Laura Marcela Cubides; Leal, Fabiana Soares Fernandes""	2021
Expansão/privatização	Chaves, Vera Lúcia Jacob	2010
Expansão/privatização	Bertolin, Julio Cesar G.	2011
Expansão/privatização	Queiroz, Fernanda Cristina Barbosa Pereira, Queiroz, Jamerson Viegas, Vasconcelos, Natalia Veloso Caldas De, Furukava, Marciano, Hékis, Hélio Roberto, Pereira, Flávia Aparecida Barbosa	2013
Expansão/privatização	Marques, Waldemar	2013
Expansão/privatização	Carvalho, Cristina Helena Almeida De	2013
Expansão/privatização	Cury, Carlos Roberto Jamil	2014
Expansão/privatização	Gaspar, Ronaldo Fabiano, Fernandes, Tânia Costa	2014
Expansão/privatização	Sguissardi, Valdemar	2015
Expansão/privatização	Mancebo, Deise, Vale, Andréa Araujo Do, Martins, Tânia Barbosa	2015
Expansão/privatização	Franco, Thais De Andrade Vidaurre, Poz, Mario Roberto Dal	2018
Expansão/privatização	Cruz, Andreia Gomes Da, Paula, Maria De Fátima Costa De	2018
Expansão/privatização	Mocarzel, Marcelo Maia Vinagre	2019
Expansão/privatização	Monfredini, Ivanise	2019
Expansão/privatização	Scher, Aline Juliana, Oliveira, Edson Marques	2020
Expansão/privatização	Fritsch, Rosangela, Jacobus, Artur Eugênio, Vitelli, Ricardo Ferreira	2020
Formação /Trabalho docente	Crisostomo, Maria Aparecida Dos Santos, Reigota, Marcos Antonio Dos Santos	2010
Formação /Trabalho docente	Apio, Adriana Linhares, Silvino, Alexandre Magno Dias	2013
Formação /Trabalho docente	Silva, Paula Francisca Da, Melo, Savana Diniz Gomes	2018
Formação /Trabalho docente	Meinerz, Carla Beatriz, Kaercher, Gládis Elise Pereira Da Silva, Rosa, Graziela Oliveira Neto Da	2021
Inclusão da pessoa deficiente	Siqueira, Inajara Mills, Santana, Carla Da Silva	2010

Grupo temático	Autor(es)	Ano de publicação
Inclusão da pessoa deficiente	Bisol, Cláudia Alquati, Valentini, Carla Beatris, Simioni, Janaína Lazzarotto, Zanchin, Jaqueline, Dinham, Robert	2010
Inclusão da pessoa deficiente	Cantorani, José Roberto Herrera, Pilatti, Luiz Alberto	2015
Inclusão da pessoa deficiente	Martins, Diléia Aparecida, Leite, Lúcia Pereira, Lacerda, Cristina Broglia Feitosa De	2015
Inclusão da pessoa deficiente	Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro	2016
Inclusão da pessoa deficiente	Calheiros, David Dos Santos, Fumes, Neiza De Lourdes Frederico	2016
Inclusão da pessoa deficiente	Mesquita, Leila Santos	2017
Inclusão da pessoa deficiente	Maciel, Carina Elisabeth, Anache, Alexandra Ayach	2017
Inclusão da pessoa deficiente	Martins, Sandra Eli Sartoreto De Oliveira, Napolitano, Carlo José	2017
Inclusão da pessoa deficiente	Fischer, Marta Luciane	2019
Inclusão da pessoa deficiente	Costa, Joana Maria De Moraes, Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro	2020
Inclusão da pessoa deficiente	Cantorani, José Roberto Herrera, Pilatti, Luiz Alberto, Helmann, Caroline Lievore, Silva, Sani De Carvalho Rutz Da	2020
Inclusão da pessoa deficiente	Paiva, Gisele Oliveira Da Silva, Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira De	2021
Inclusão da pessoa deficiente	Diniz, Etienne Paula Da Silva, Silva, Aline Maira Da	2021
Inclusão da pessoa deficiente	Silva, Jailma Cruz Da, Pimentel, Adriana Miranda	2021
Inclusão da pessoa deficiente	Guimarães, Maria Cecília Alvim, Borges, Adriana Araújo Pereira, Petten, Adriana M. Valladão Novais Van	2021
Inclusão/exclusão na educação superior	Nunes, Mário Luiz Ferrari, Neira, Marcos Garcia	2014
Inclusão/exclusão na educação superior	Marques, Waldemar	2014
Inclusão/exclusão na educação superior	Lima, Paulo Gomes	2014
Inclusão/exclusão na educação superior	Almeida, Ana Maria F., Ernica, Mauricio	2015
Inclusão/exclusão na educação superior	Pina, Kleber Vieira	2017
Inclusão/exclusão na educação superior	Oliveira, Anandra Santos Ribeiro De, Silva, Ivair Ramos	2017
Inclusão/exclusão na educação superior	Carvalho, Marcelo Pagliosa	2018

Grupo temático	Autor(es)	Ano de publicação
Inclusão/exclusão na educação superior	Figueiredo, Alice Cristina	2018
Inclusão/exclusão na educação superior	Pimenta, Alexandre Marinho, Rosso, Sadi Dal, Sousa, Carlos Alberto Lopes De	2019
Internacionalização	Wielewicki, Hamilton De Godoy, Oliveira, Marlize Rubin	2010
Internacionalização	Jordão, Clarissa Menezes, Martinez, Juliana Zeggio	2021
Políticas afirmativas	Mohr, Naira Estela Roesler, Monteiro, Felipe Mattos, Costa, Joaquim Gonçalves, Oliveira, João Costa De	2012
Políticas afirmativas	Haas, Celia Maria, Linhares, Milton	2012
Políticas afirmativas	Bayma, Fátima	2012
Políticas afirmativas	Santos, Hélio, Souza, Marcilene Garcia De, Sasaki, Karen	2013
Políticas afirmativas	Passos, Guiomar De Oliveira, Gomes, Marcelo Batista	2014
Políticas afirmativas	Mendes Junior, Alvaro Alberto Ferreira	2014
Políticas afirmativas	Lempert, Richard	2015
Políticas afirmativas	Paiva, Angela Rolpho	2015
Políticas afirmativas	Queiroz, Zandra Cristina Lima Silva, Miranda, Gilberto José, Tavares, Marcelo, Freitas, Sheizi Calheira De	2015
Políticas afirmativas	Batista, Neusa Chaves	2015
Políticas afirmativas	Souza, Andreliza Cristina De, Brandalise, Mary Ângela Teixeira	2015
Políticas afirmativas	Passos, Joana Célia Dos	2015
Políticas afirmativas	Magnoni, Maria Salete	2016
Políticas afirmativas	Peixoto, Adriano De Lemos Alves, Ribeiro, Elisa Maria Barbosa De Amorim, Bastos, Antônio Virgílio Bittencourt, Ramalho, Maria Cecília Koehne	2016
Políticas afirmativas	Souza, Andreliza Cristina De, Brandalise, Mary Ângela Teixeira	2016
Políticas afirmativas	Silva, Guilherme Henrique Gomes Da	2017
Políticas afirmativas	Caregnato, Célia Elizabete, Oliven, Arabela Campos	2017
Políticas afirmativas	Marques, Eugenia Portela De Siqueira	2018
Políticas afirmativas	Senkevics, Adriano Souza	2018
Políticas afirmativas	Batista, Neusa Chaves	2018
Políticas afirmativas	Ferri, Erika Kaneta, Bagnato, Maria Helena Salgado	2018
Políticas afirmativas	Karruz, Ana	2018

Grupo temático	Autor(es)	Ano de publicação
Políticas afirmativas	Araújo, Danielle Pereira De	2019
Políticas afirmativas	Ferreira, Nara Torrecilha	2019
Políticas afirmativas	Senkevics, Adriano Souza, Mello, Ursula Mattioli	2019
Políticas afirmativas	Guimarães, Nadya Araujo, Andrada, Ana Carolina, Picanço, Monise Fernandes	2019
Políticas afirmativas	Cavalcanti, Ivanessa Thaiane Do Nascimento, Andrade, Cláudia Sá Malbouisson, Tiryaki, Gisele Ferreira, Costa, Lilia Carolina Carneiro	2019
Políticas afirmativas	Pena, Mariza Aparecida Costa, Matos, Daniel Abud Seabra, Coutrim, Rosa Maria Da Exaltação	2020
Políticas afirmativas	Oliven, Arabela Campos	2020
Políticas afirmativas	Bianchini, Daniela, Sulzbach, Mayra Taiza, Quadros, Diomar Augusto De	2021
Políticas afirmativas	Golgher, André Braz	2021
Políticas afirmativas	Gomes, Nilma Lino, Silva, Paulo Vinícius Baptista Da, Brito, José Eustáquio De	2021
Políticas e programas de inclusão	Amaral, Daniela Patti Do, Oliveira, Fátima Bayma De	2011
Políticas e programas de inclusão	Amaral, Daniela Patti Do, Oliveira, Fátima Bayma De	2011
Políticas e programas de inclusão	Santos, Clarissa Tagliari	2012
Políticas e programas de inclusão	Matos, Mauricio Dos Santos, Pimenta, Selma Garrido, Almeida, Maria Isabel De, Oliveira, Maria Amélia De Campos	2012
Políticas e programas de inclusão	Oliveira, Edna Imaculada Inácio De, Molina, Rosane Maria Kreuzburg	2012
Políticas e programas de inclusão	Andrade, Cibele Y., Gomes, Francisco A. M., Knobel, Marcelo, Silva, Ana Maria A. C.	2012
Políticas e programas de inclusão	Ristoff, Dilvo	2014
Políticas e programas de inclusão	Souza, Márcio Rodrigo De Araújo, Menezes, Monique	2014
Políticas e programas de inclusão	Mongim, Andrea Bayerl	2015
Políticas e programas de inclusão	Rossetto, Cristina B. De Souza, Gonçalves, Flávio De Oliveira	2015
Políticas e programas de inclusão	Casali, Alípio Márcio Dias, Mattos, Maria José Viana Marinho De	2015
Políticas e programas de inclusão	Almeida, Wilson Mesquita De	2015
Políticas e programas de inclusão	Mongim, Andrea Bayerl	2016
Políticas e programas de inclusão	Chaves, Vera Lúcia Jacob, Amaral, Nelson Cardoso	2016
Políticas e programas de inclusão	Fontele, Tereza Lúcia Lima, Crisóstomo, Vicente Lima	2016

Grupo temático	Autor(es)	Ano de publicação
Políticas e programas de inclusão	Aguiar, Vilma	2016
Políticas e programas de inclusão	Silva, Adriano Maniçoba Da, Santos, Beatriz Carolini Silva	2017
Políticas e programas de inclusão	Felicetti, Vera Lucia, Cabrera, Alberto F.	2017
Políticas e programas de inclusão	Costa, Danielle Dias Da, Ferreira, Norma-Iracema De Barros	2017
Políticas e programas de inclusão	Wainer, Jacques, Melguizo, Tatiana	2017
Políticas e programas de inclusão	Pires, André, Romão, Paulo Cesar Ricci, Varollo, Victor Marques	2019
Políticas e programas de inclusão	Vargas, Hustana Maria	2019
Políticas e programas de inclusão	Vieira, Karina Sales	2020
Políticas e programas de inclusão	Macedo, João Paulo, Reis, Sara Teles	2021

ANEXO B – TESTE QUI-QUADRADO DE INDEPENDÊNCIA ENTRE SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES E CLASSIFICAÇÃO DAS IES

Tabela 33 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação presenciais, no ano de 2010, por Categoria das IES

Situação estudante		Classificação das IES							Total
		Universidade		Centro Universitário		Faculdade			
		Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	Ifet/Cefet	
Incluídos	Contagem	324.998	415.661	4.599	190.195	30.702	474.577	26.486	1.467.218
	% em Situação Aluno	22,20	28,30	0,30	13,00	2,10	32,30	1,80	100,00
	% em Grupos IES	89,30	75,90	80,70	77,70	88,10	82,70	85,20	81,40
	Resíduos ajustados	136,3	-126,2	-1,3	-50,8	32,2	30,2	17,4	
Excluídos	Contagem	29.263	90.217	835	34.262	3.087	69.512	3.935	231.111
	% em Situação Aluno	12,70	39,00	0,40	14,80	1,30	30,10	1,70	100,00
	% em Grupos IES	8,00	16,50	14,70	14,00	8,90	12,10	12,70	12,80
	Resíduos ajustados	-96,7	96,7	4,1	18,7	-22,4	-19,5	-0,9	
Indefinidos	Contagem	9.763	41.754	262	20.248	1.072	29.657	651	103.407
	% em Situação Aluno	9,40	40,40	0,30	19,60	1,00	28,70	0,60	100,00
	% em Grupos IES	2,70	7,60	4,60	8,30	3,10	5,20	2,10	5,70
	Resíduos ajustados	-88,8	71,9	-3,7	58,0	-21,6	-22,5	-27,9	
Total	Contagem	364.024	547.632	5.696	244.705	34.861	573.746	31.072	1.801.736
	% em Situação Aluno	20,20	30,40	0,30	13,60	1,90	31,80	1,70	100,00
	% em Grupos IES	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Teste Qui-Quadrado

p-valor<0,001

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Tabela 34 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação presenciais, no ano de 2015, por Categoria das IES

Situação estudante		Grupos IES							Total
		Universidade		Centro Universitário		Faculdade		Ifet/Cefet	
		Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada		
Incluídos	Contagem	340.368	498.644	2.103	283.817	30.068	575.971	40.835	1.771.806
	% Situação Aluno	19,20	28,10	0,10	16,00	1,70	32,50	2,30	100,00
	% em Grupos IES	86,70	75,10	81,50	77,10	82,20	80,90	82,10	79,60
	Resíduos ajustados	121,1	-107,9	2,4	-42,1	12,5	32,5	13,9	
Excluídos	Contagem	37.785	104.140	443	49.664	5.082	87.779	7.386	292.279
	% Situação Aluno	12,90	35,60	0,20	17,00	1,70	30,00	2,50	100,00
	% em Grupos IES	9,60	15,70	17,20	13,50	13,90	12,30	14,80	13,10
	Resíduos ajustados	-71,8	73,7	6,1	6,9	4,4	-24,4	11,5	
Indefinidos	Contagem	14.528	60.822	34	34.834	1.420	48.286	1.524	161.448
	% Situação Aluno	9,00	37,70	0,00	21,60	0,90	29,90	0,90	100,00
	% em Grupos IES	3,70	9,20	1,30	9,50	3,90	6,80	3,10	7,30
	Resíduos ajustados	-94,6	71,6	-11,6	56,4	-25,1	-18,7	-36,4	
Total	Contagem	392.681	663.606	2.580	368.315	36.570	712.036	49.745	2.225.533
	% Situação Aluno	17,60	29,80	0,10	16,50	1,60	32,00	2,20	100,00
	% em Grupos IES	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00%	100,00	100,00
Teste Qui-Quadrado					p-valor<0,001				

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Tabela 35 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação presenciais, no ano de 2019, por Categoria das IES

Situação Aluno	Grupos IES							Ifet/Cefet	Total
	Universidade		Centro Universitário		Faculdade				
	Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada			
Incluídos	Contagem	354.922	401.290	3.369	360.660	31.552	398.255	59.458	1.609.506
	% em Situação Aluno	22,10	24,90	0,20	22,40	2,00	24,70	3,70	100,00
	% em Grupos IES	88,30	77,80	88,00	79,00	79,70	72,50	80,20	78,90
	Resíduos ajustados	163,1	-21,4	13,9	3,3	4,2	-134,8	8,8	
Excluídos	Contagem	31.279	76.853	294	66.396	6.203	121.863	12.101	314.989
	% em Situação Aluno	9,90	24,40	0,10	21,10	2,00	38,70	3,80	100,00
	% em Grupos IES	7,80	14,90	7,70	14,50	15,70	22,20	16,30	15,40
	Resíduos ajustados	-149,9	-12,2	-13,3	-18,7	1,3	162,1	6,8	
Indefinidos	Contagem	15.921	37.630	166	29.303	1.826	29.174	2.621	116.641
	% em Situação Aluno	13,60	32,30	0,10	25,10	1,60	25,00	2,20	100,00
	% em Grupos IES	4,00	7,30	4,30	6,40	4,60	5,30	3,50	5,70
	Resíduos ajustados	-53,5	56,6	-3,7	23,3	-9,5	-15,1	-26,1	
Total	Contagem	402.122	515.773	3.829	456.359	39.581	549.292	74.180	2.041.136
	% em Situação Aluno	19,70	25,30	0,20	22,40	1,90	26,90	3,60	100,00
	% em Grupos IES	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Teste Qui-Quadrado				p-valor<0,001					

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Tabela 36 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação na modalidade EaD, no ano de 2010, por categoria das IES

Situação Aluno	Grupos IES							Total	
	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		Ifet/ Cefet		
	Pública	Privada	Público ⁽¹⁾	Privado	Pública ⁽¹⁾	Privada			
Incluídos	Contagem	30.361	168.340	-	26.031	-	59.054	7.511	291.297
	% em Situação Aluno	10,40	57,80	-	8,90	-	20,30	2,60	100,00
	% em Grupos IES	93,30	71,60	-	78,70	-	82,00	98,50	76,60
	Resíduos ajustados	74,3	-91,9	-	9,5	-	37,8	45,7	
Excluídos	Contagem	1.174	50.258	-	6.080	-	9.954	103	67.569
	% em Situação Aluno	1,70	74,40	-	9,00	-	14,70	0,20	100,00
	% em Categoria das IES	3,6%	21,40	-	18,40	-	13,80	1,40	17,80
	Resíduos ajustados	-69,9	74,3	-	3,1	-	-30,8	-37,9	
Indefinidos	Contagem	1.016	16.410	-	961	-	3.048	8	21.443
	% em Situação Aluno	4,70	76,50	-	4,50	-	14,20	0,00	100,00
	% em Grupos IES	3,10	7,00	-	2,90	-	4,20	0,10	5,60
	Resíduos ajustados	-20,6	45,7	-	-22,5	-	-18,2	-21,2	
Total	Contagem	32.551	235.008	-	33.072	-	72.056	7.622	380.309
	% em Situação Aluno	8,60	61,80	-	8,70	-	18,90	2,00	100,00
	% em Grupos IES	100,00	100,00	-	100,00	-	100,00	100,00	100,00
Teste Qui-Quadrado				p-valor<0,001					

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Nota: ⁽¹⁾ Não houve oferta.

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Tabela 37 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação na modalidade EaD, no ano de 2015, por categoria das IES

Situação Aluno		Grupos IES						Ifet/Cefet	Total
		Universidade		Centro Universitário		Faculdade			
		Pública	Privada	Público ⁽¹⁾	Privado	Pública	Privada		
Incluídos	Contagem	20.049	321.209	-	142.686	1.940	16.439	1.808	504.131
	% em Situação Aluno	4,00	63,70	-	28,30	0,40	3,30	0,40	100,00
	% em Grupos IES	84,40	74,70	-	66,90	50,10	77,00	93,90	72,60
	Resíduos ajustados	41,4	49,5	-	-71,2	-31,4	14,6	21,0	
Excluídos	Contagem	909	67.880	-	55.885	1.424	2.720	106	128.924
	% em Situação Aluno	0,70	52,70	-	43,30	1,10	2,10	0,10	100,00
	% em Grupos IES	3,80	15,80	-	26,20	36,80	12,70	5,50	18,60
	Resíduos ajustados	-59,5	-76,1	-	108,9	29,2	-22,2	-14,8	
Indefinidos	Contagem	2.806	41.127	-	14.828	508	2.198	11	61.478
	% em Situação Aluno	4,60	66,90	-	24,10	0,80	3,60	0,00	100,00
	% em Grupos IES	11,80	9,60	-	6,90	13,10	10,30	0,60	8,90
	Resíduos ajustados	16,3	26,5	-	-37,2	9,4	7,5	-12,8	
Total	Contagem	23.764	430.216	-	213.399	3.872	21.357	1.925	694.533
	% em Situação Aluno	3,40	61,9%	-	30,70	0,60	3,10	0,30	100,00
	% em Grupos IES	100,00	100,00	-	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Teste Qui-Quadrado					p-valor<0,001				

Fonte: elaborada pela autora com dados do CES (INEP, 2010, 2015, 2019).

Nota: ⁽¹⁾ Não houve oferta.

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Tabela 38 – Análise de resíduos dos ingressantes em cursos de graduação na modalidade EaD, no ano de 2019, por categoria das IES

Situação Aluno		Categoria das IES						Total	
		Universidade		Centro Universitário		Faculdade			Ifet/Cefet
		Pública	Privada	Público ⁽¹⁾	Privado	Pública	Privada		
Incluídos	Contagem	24.864	575.120	-	524.104	422	55.914	2.329	1.182.753
	% em Situação Aluno	2,10	48,60	-	44,30	0,00	4,70	0,20	100,00
	% em Grupos IES	85,40	67,70	-	81,90	86,50	79,20	81,80	74,30
	Resíduos ajustados	43,7	-202,0	-	179,7	6,2	30,8	9,2	
Excluídos	Contagem	1.945	223.376	-	66.020	54	5.193	403	296.991
	% em Situação Aluno	0,70	75,20	-	22,20	0,00	1,70	0,10	100,00
	% em Grupos IES	6,70	26,30	-	10,30	11,10	7,40	14,20	18,70
	Resíduos ajustados	-52,9	265,1	-	-221,5	-4,3	-78,8	-6,2	
Indefinidos	Contagem	2.314	50.544	-	50.000	12	9.454	116	112.440
	% em Situação Aluno	2,10	45,00	-	44,50	0,00	8,40	0,10	100,00
	% em Grupos IES	7,90	6,00	-	7,80	2,50	13,40	4,10	7,10
	Resíduos ajustados	5,9	-58,4	-	30,2	-4,0	67,2	-6,2	
Total	Contagem	29.123	849.040	-	640.124	488	70.561	2.848	1.592.184
	% em Situação Aluno	1,80	53,30	-	40,20	0,00	4,40	0,20	100,00
	% em Grupos IES	100,00	100,00	-	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Teste Qui-Quadrado				p-valor<0,001					

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do CES 2010, 2015 e 2019.

Nota: ⁽¹⁾ Não houve oferta.

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.