

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO  
EM EDUCAÇÃO**

**JOSELHA CRISTINA DAL BELLO**

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
A LEI DE COTAS E O PERFIL DOS ESTUDANTES DAS UNIVERSIDADES  
FEDERAIS BRASILEIRAS**

**CHAPECÓ  
2022**

**JOSELHA CRISTINA DAL BELLO**

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
A LEI DE COTAS E O PERFIL DOS ESTUDANTES DAS UNIVERSIDADES  
FEDERAIS BRASILEIRAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol

Coorientadora: Dra. Rosileia Lucia Nierotka

**CHAPECÓ**

**2022**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Bello, Joselha Cristina Dal

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A LEI DE COTAS E O PERFIL DOS ESTUDANTES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS / Joselha Cristina Dal Bello. -- 2022.

163 f.

Orientador: Doutor Joviles Vitório Trevisol

Co-orientadora: Doutora Rosileia Lucia Nierotka

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2022.

1. Educação Superior. 2. Lei de Cotas. 3. universidades federais. 4. perfil dos ingressantes. I. Trevisol, Joviles Vitório, orient. II. Nierotka, Rosileia Lucia, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

JOSELHA CRISTINA DAL BELLO

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
A LEI DE COTAS E O PERFIL DOS ESTUDANTES DAS UNIVERSIDADES  
FEDERAIS BRASILEIRAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal da Fronteira Sul –  
UFFS, como requisito para obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 14/10/2022

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Joviles Vitorio Trevisol – UFFS  
Orientador

Documento assinado digitalmente

gov.br

ROSILEIA LUCIA NIEROTKA  
Data: 04/11/2022 10:25:34-0300  
Verifique em <https://verificador.ji.br>

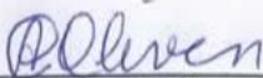
\_\_\_\_\_  
Dra. Rosileia Lucia Nierotka  
Coorientadora

Documento assinado digitalmente

gov.br

PATRICIA GRAFF  
Data: 04/11/2022 15:37:38-0300  
Verifique em <https://verificador.ji.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Patricia Graff – UFFS  
Avaliadora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Arabela Campos Oliven – UFRGS  
Avaliadora

Documento assinado digitalmente

gov.br

JAIME GIOLO  
Data: 07/11/2022 14:13:10-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jaime Giolo  
Avaliador

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor orientador, Dr. Joviles Vítório Trevisol, pela acolhida, apoio, incentivo e dedicação neste processo de orientação, formação e aprendizagem. Pelo comprometimento com a pesquisa e com a qualidade do ensino.

À Coorientadora, assistente social, Dra. Rosileia Lucia Nierotka, pela prontidão, paciência e disponibilidade em contribuir na minha aprendizagem sobre o programa SPSS e nas demais etapas do processo formativo.

Aos membros da banca examinadora, professores Dra. Arabela Campos Oliven, Dr. Jaime Giolo e Dra. Patrícia Graff pelas importantíssimas contribuições para a melhoria e aperfeiçoamento da pesquisa.

A todos os professores do PPGE que ministraram disciplinas e seminários, compartilhando conhecimentos e reflexões.

A todos os colegas da turma do PPGE 2020, que me apoiaram e permaneceram comigo durante todo o período que estive no programa. Um agradecimento especial à Elizete Jankoski Nogatz, Idineia Marquezotti e Tayson Bassegio pelas trocas de experiências e apoio nos momentos mais desafiadores deste percurso.

A todos os meus familiares, em especial ao meu filho Heitor Moraes e ao meu esposo Leandro de Moraes, minha mãe Olirde Dal Bello, meus irmãos, cunhada/os e sobrinha/os, que pacientemente compreenderam e me apoiaram para que este sonho se tornasse realidade.

A todos os meus colegas da SEPAE/PALMAS, especialmente a Amanda Santos e Elaine Pizato, por todo apoio e incentivo.

E um agradecimento especial à minha colega de trabalho e amiga, Marinez de Carvalho, pelo incentivo, apoio, encorajamento, trocas de experiência e amizade.

## RESUMO

A presente dissertação analisa o processo de implementação da Lei de Cotas nas universidades públicas federais no Brasil, no período de 2012 a 2019. O estudo teve como propósitos: (i) analisar as principais mudanças que a Lei nº 12.711/12 introduziu nas políticas nacionais de seleção e ingresso de estudantes nas universidades públicas; (ii) compreender os principais avanços e contribuições da Lei de Cotas para a inclusão e a democratização do acesso à educação superior pública; e (iii) analisar as mudanças que as ações afirmativas introduziram no perfil socioeconômico e racial dos estudantes das universidades públicas federais, no período entre os anos de 2012 e 2019. A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise das principais políticas de ações afirmativas implementadas no país a partir do ano de 2000 (leis, decretos, portarias, pareceres, projetos de lei, etc.) e, além disso, da coleta e sistematização dos microdados da educação superior disponíveis no Censo da Educação Superior do INEP. Os dados sobre os ingressantes das universidades federais foram organizados em categorias e subcategorias de análise. A sistematização dos indicadores foi feita por meio do *software Statistical Product and Service Solutions* (SPSS) e do programa Excel. O estudo evidenciou, dentre outros resultados, que: (i) houve um significativo aumento do número de estudantes que ingressaram por meio do sistema de cotas. Em 2012, mesmo não sendo obrigatória a reserva de vagas, 12,7% dos estudantes eram cotistas, em 2019 o percentual foi de 39,6%; (ii) grupos sociais sub-representados da educação superior tiveram acesso às universidades federais. Em 2019, 64,9% dos ingressantes haviam concluído o ensino médio em escolas públicas e 47,4% se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e 1,2% declararam possuir algum tipo de deficiência; (iii) a importante contribuição da Lei de Cotas na democratização do acesso e da inclusão social na educação superior; (iv) a necessidade de continuidade e aprimoramento da Lei, sem deixar de associá-la a outras políticas públicas de permanência.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Lei de Cotas; universidades federais; perfil dos ingressantes.

## ABSTRACT

The present dissertation examines the Quota Law implementation process in Brazilian federal universities from 2012 to 2019. The purpose of the study was (i) to analyze the main changes that the Law 12.711/12 introduced in national student admission to public universities; (ii) to understand the main advances and contributions of the Quota Law for the inclusion and access democratization to public higher education and (iii) to study the changes that Affirmative Actions introduced in the socioeconomic and racial status of students at federal public universities in the period between 2012 and 2019. The research was developed through the analysis of the main Affirmative Action Policies implemented in the country from the year 2000 (laws, decrees, ordinances, advisory opinions, bills, etc.) and, secondly, the gathering and systematization of higher education microdata available in the INEP Higher Education Census. The data on new entrants to federal universities were organized into categories and subcategories of analysis. Where used the Statistical Product and Service Solutions (SPSS) software and the program, Excel, for the indicators systematization. Among Other results, the study showed that: (i) there was a significant increase in the number of students admission through the quota system. In 2012, even without a mandatory reserve, 12.7% of the students were quota students, in 2019 the percentage was 39.6%; (ii) social groups underrepresented from higher education had access to federal universities. In 2019, 64.9% of first-year students had completed high school in public schools and 47.4% declared themselves to be black, brown or indigenous, and 1.2% declared to have some type of disability; (iii) the importance of the Quota Law in the democratization of access and social inclusion in higher education; (iv) the need for continuity and improvement of the law, while associating it with other public permanence policies.

**Keywords:** Higher Education; Quota Law; Federal Universities; First-Year Students Status.

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Distribuição das matrículas nas IES públicas e privadas nos anos de 2012 e 2019, por classificação étnico-racial. ....	21
Tabela 2 - Evolução das IES públicas e privadas no Brasil (1995-2020) .....	48
Tabela 3 - Proporção de ingressantes nas universidades federais e distribuição por modalidade de ensino, nos anos de 2012 e 2019 .....	82
Tabela 4 - Número de habitantes e universidades federais por região do país nos anos de 2012 e 2019.....	91
Tabela 5 - Perfil étnico da população brasileira em cada uma das regiões do país .....	112
Tabela 6 - Ingressantes pretos, pardos e indígenas nas universidades federais, por unidade da federação nos anos de 2012 e 2019 .....	116
Tabela 7 - Ingressantes nas universidades federais nas diferentes modalidades de deficiência nos anos de 2012 e 2019 .....	119

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índices de pobreza em cada uma das unidades da federação em 2021.....	37
Gráfico 2 - Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior, por sexo e cor/raça (2012-2021) .....	46
Gráfico 3 - Evolução do número matrículas de graduação no Brasil (1995-2020) ..	49
Gráfico 4 - Evolução do número de ingressantes nas IES brasileiras e nas universidades federais, no período 2012 - 2019 .....	78
Gráfico 5 - Evolução do número de ingressantes nas IES brasileiras por categoria administrativa nos anos de 2012 e 2019 .....	79
Gráfico 6 - Distribuição dos ingressantes das universidades federais por modalidade de ensino no período 2012 - 2019 .....	80
Gráfico 7 - Percentual de ingressantes nas universidades federais no período entre 2012 e 2019, segundo forma de ingresso .....	86
Gráfico 8 - Distribuição de ingressantes por região de localização das universidades federais nos anos de 2012 e 2019 .....	90
Gráfico 9 - Distribuição dos ingressantes nas universidades federais segundo o turno do curso, nos anos de 2012 e 2019 .....	92
Gráfico 10 - Percentual dos ingressantes nas universidades federais por grau acadêmico, nos anos de 2012 e 2019 .....	93
Gráfico 11 - Percentual dos ingressantes nas universidades federais segundo grau acadêmico e raça-cor, nos anos de 2012 e 2019 .....	94
Gráfico 12 - Percentual de ingressantes nas universidades federais por reserva de vagas segundo grau acadêmico, nos anos de 2012 e 2019 .....	95
Gráfico 13 - Ingressantes nas universidades federais segundo sexo, nos anos de 2012 e 2019 .....	96
Gráfico 14 - Percentual de ingressantes, nas universidades federais, segundo faixa etária nos anos de 2012 e 2019 .....	98
Gráfico 15 - Ingressantes nas universidades federais segundo faixa etária e modalidade de ensino, nos anos de 2012 e 2019 .....	99
Gráfico 16 - Ingressantes através de reserva de vagas nas universidades federais no período de 2012 a 2019 .....	100

Gráfico 17 - Ingressantes por reserva de vagas nas universidades federais, segundo categoria de reserva, no período de 2012 a 2019 .....	101
Gráfico 18 - Ingressantes por reserva de vagas nas universidades federais, por grau acadêmico, nos anos de 2012 e 2019 .....	102
Gráfico 19 - Ingressantes nas universidades federais segundo a natureza jurídica da escola que concluiu o Ensino Médio, nos anos de 2012 e 2019 .....	109
Gráfico 20 - Ingressantes nas universidades federais, segundo raça/cor, no período de 2012 a 2019 .....	111
Gráfico 21 - Ingressantes com deficiência nas universidades federais nos anos de 2012 e 2019 .....	118
Gráfico 22 - Ingressantes que receberam apoio social nos anos de 2012 – 2019 .....	121
Gráfico 23 -Tipo de apoio social recebido por ingressantes nas universidades federais, nos anos de 2012 e 2019 .....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das universidades federais que integram a pesquisa, com os respectivos número de ingressantes nos anos de 2012 e 2019 .....	26
Quadro 2 – Principais etapas da realização da pesquisa junto à base de dados do INEP .....	28
Quadro 3 – Categoria 1 - Perfil das instituições e dos cursos de graduação .....	29
Quadro 4 – Categoria 2 – Perfil discente e acadêmico .....	29
Quadro 5 - Políticas de expansão das IES, democratização do acesso e de permanência .....	50
Quadro 6 - Percentual de ingressantes nas universidades federais nos anos de 2012 e 2019, segundo forma de ingresso .....	87
Quadro 7 - Ingressantes nas universidades federais, por reserva de vagas e por categoria de reserva, nos anos de 2012 e 2019 .....	104
Quadro 8 - Ingressantes nas universidades federais, por região, segundo raça/cor, nos anos de 2012 e 2019 .....	113

## LISTA DE SIGLAS

ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CD	Câmara dos Deputados
CDHM	Comissão de Direitos Humanos e Minorias
CE	Comissão de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CPD	Comissão dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CR	Coeficiente de Rendimento
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETV-UF	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IA	Insegurança Alimentar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRF	Novo Regime Fiscal
OLB	Observatório do Legislativo Brasileiro
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoas com Deficiência
PL	Projeto de Lei
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	<i>Statistical Product and Service Solutions</i>
STF	Supremo Tribunal Federal
TBM	Taxa Bruta de Matrícula
TLE	Taxa Líquida de Escolarização
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA .....	18
1.2 QUESTÕES DE PESQUISA .....	23
1.3 OBJETIVOS .....	23
<b>1.3.1 Objetivo geral</b> .....	23
<b>1.3.2 Objetivos específicos</b> .....	24
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO .....	24
<b>1.4.1 Tipo de pesquisa</b> .....	24
<b>1.4.2 Delimitação da pesquisa</b> .....	25
<b>1.4.3 Coleta de dados</b> .....	27
<b>1.4.4 Sistematização e análise dos dados</b> .....	28
<b>2 O ELITISMO E AS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA</b> .....	32
2.1 AS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	33
2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO .....	40
2.3 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPANSÃO DAS IES E DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	46
2.4 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR APÓS O GOLPE DE 2016 .....	53
<b>3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS</b> .....	57
3.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL .....	57
3.2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	66
3.3 A APROVAÇÃO DA LEI Nº 12.711/2012 .....	68
<b>3.3.1 A implementação da Lei de Cotas</b> .....	70
3.4 REVISÃO DA LEI DE COTAS .....	72

<b>4 A LEI DE COTAS E O PERFIL DOS INGRESSANTES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS</b> .....	77
4.1 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES E DOS CURSOS .....	77
4.1.1 Ingresso .....	77
4.1.2 Modalidades de ensino .....	80
4.1.3 Formas de ingresso .....	85
4.1.4 Região das universidades .....	90
4.1.5 Turno dos cursos .....	91
4.1.6 Grau acadêmico.....	93
4.2 PERFIL DOS DISCENTES.....	96
4.2.1 Sexo.....	96
4.2.2 Faixa etária.....	98
4.2.3 Reserva de vagas .....	99
4.2.4 Ingressantes de escola pública .....	108
4.2.5 Composição étnico-racial dos ingressantes .....	110
4.2.6 Ingressantes com deficiência .....	118
4.2.7 Apoio social ao ingressante.....	119
4.2.7.1 Tipos de apoio social.....	121
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>APÊNDICE 1 - Modalidade de ensino</b> .....	145
<b>APÊNDICE 2 – Formas de ingresso</b> .....	146
<b>APÊNDICE 3 – Ingressantes por região de localização das universidades federais</b> .....	148
<b>APÊNDICE 4 – Turno do Curso</b> .....	149
<b>APÊNDICE 5 – Grau acadêmico</b> .....	150
<b>APÊNDICE 6 – Grau acadêmico – ingresso por reserva de vagas (2012-2019)</b> ...	151

<b>APÊNDICE 7 – Ingressantes segundo sexo (2012-2019)</b> .....	152
<b>APÊNDICE 8 – Ingressantes segundo faixa etária (2012-2019)</b> .....	153
<b>APÊNDICE 9 – Ingressantes por reserva de vagas</b> .....	154
<b>APÊNDICE 10 – Ingressantes por subcotas</b> .....	155
<b>APÊNDICE 11 – Ingressantes por reserva de vagas dentro do grau acadêmico ...</b>	159
<b>APÊNDICE 12 – Tipo de escola que concluiu o ensino médio</b> .....	160
<b>APÊNDICE 13 – Ingressantes segundo raça /cor</b> .....	161

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem o propósito de analisar o processo de implementação da Lei nº 12.711/12 (Lei de Cotas). Visa, em particular, identificar as principais mudanças promovidas pelas ações afirmativas no perfil socioeconômico e racial dos estudantes de graduação das universidades públicas federais, no período entre 2012 e 2019.

Dentre as várias razões que me motivaram a pesquisar o tema, a principal delas está diretamente relacionada à minha atuação profissional junto à Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis do Instituto Federal do Paraná (SEPAE/IFPR) do Campus Palmas (PR)<sup>1</sup>. Sou formada em Serviço Social e minha atuação profissional no IFPR me permitiu participar, ao longo dos anos, de bancas de análise de cotas dos candidatos inscritos nos editais de processos seletivos do IFPR - Campus Palmas. Essa experiência permitiu perceber as transformações no perfil socioeconômico dos estudantes da instituição e o impacto das Políticas de Ações Afirmativas nos cursos de Ensino Médio e Superior.

No IFPR<sup>2</sup> o processo seletivo para ingresso é realizado por meio de uma empresa terceirizada e os *campi* participam do processo por meio da indicação de membros para compor as bancas de validação da reserva da vaga para cotas<sup>3</sup>. A partir do ano de 2019, a validação para estudantes inscritos às vagas destinadas a pretos, pardos ou indígenas passou a ser realizada antes da aplicação da prova seletiva, mediante a composição de bancas de heteroidentificação. Nos anos anteriores, a análise era feita no ato da matrícula, ocasionando um alto índice de indeferimentos, pois muitos alunos não apresentavam o fenótipo exigido pela

---

<sup>1</sup> O Campus Palmas foi criado a partir da desapropriação dos bens imóveis e laboratoriais do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS, instituição de natureza privada, mantida pelo Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos – CPEA, ligado à Mitra Diocesana de Palmas-Francisco Beltrão, no ano de 2010.

<sup>2</sup> O IFPR oferece cursos de nível Médio Integrado ao Técnico, concomitantes, subsequentes e cursos de graduação. Apesar de o processo seletivo acontecer através de editais específicos (nível médio e graduação) os critérios de ingresso de reserva de vagas são os mesmos para ambos os níveis. O IFPR oferece em seus processos seletivos reserva de 60% das vagas para candidatos que se enquadram nos critérios da Lei nº 12.711/2012 e 20% de reserva de vagas próprias da instituição, as quais são destinadas a pretos, pardos e indígenas, sem critério de renda e escola pública. (PDI, IFPR).

<sup>3</sup> A validação de vagas é realizada por quatro bancas: 1) banca de validação para vagas de inclusão destinadas a pretos e pardos; 2) banca de validação para vagas de inclusão destinadas aos indígenas e às pessoas com deficiência; 3) banca de validação para vagas de inclusão destinadas a egressos de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; 4) banca de validação para vagas de inclusão destinadas a egressos de escola pública com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo (IFPR, 2021).

legislação que regulamentava o ingresso dos cotistas. Além disso, muitos candidatos afirmavam ter selecionado a referida cota equivocadamente no ato da inscrição. A análise das cotas dos candidatos inscritos nas vagas com recorte de renda e escola pública é realizada no ato da matrícula.

Cabe ressaltar que a experiência profissional na política educacional, na participação de bancas de análise de cotas e na gestão cotidiana das políticas de Assistência Estudantil no IFPR levou a inúmeras indagações e inquietações, não apenas em relação à forma de ingresso dos estudantes na instituição, com também sobre o contexto geral que envolve a sua execução durante os dez primeiros anos de sua implementação, fato este que instigou a realização da presente pesquisa.

## 1.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Como destaca Jessé Sousa (2017), a escravidão é o berço da formação do Brasil. As desigualdades sociais perpassam a sociedade brasileira e se reproduzem nas mais diferentes formas, e expressam-se nos diversos setores da sociedade, inclusive nas políticas educacionais, em todos os níveis de ensino, mais acentuadamente na educação superior.

As desigualdades sociais marginalizam, sobretudo, os mais pobres, os negros, os indígenas e os quilombolas, que são cotidianamente excluídos dos direitos sociais básicos, especialmente dos direitos à saúde, à assistência social e à educação básica e superior de qualidade. Nesse contexto, o Estado atua como mediador de conflitos sociais, utilizando-se de políticas públicas como estratégias de intervenção nos efeitos perversos das desigualdades sociais, que são produzidas pelo capitalismo.

No entanto, cabe ressaltar que as políticas sociais ofertadas pelo Estado não devem ser vistas como algo dado à população ou apenas enquanto estratégias governamentais a serviço do capital, mas também como o resultado da luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida. Conforme Faleiros (1991, p. 8), estas

Ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.

As políticas públicas, dentre elas as ações afirmativas na educação superior, fazem parte do sistema capitalista em que o Estado procura equacionar e equilibrar as tensões entre a efetivação e a garantia dos direitos sociais e os interesses do mercado. Entretanto, elas não deixam de ser uma conquista dos movimentos sociais organizados e, com especial destaque, ao Movimento Negro.

A construção e implementação das políticas públicas foi possibilitada, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988, que incluiu novos sujeitos políticos no rol de direitos sociais, sendo possível, a partir de então, a mobilização em defesa e garantia desses direitos. No Artigo 205, a Carta Magna destaca a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o Trabalho” (BRASIL, 1988). As Ações Afirmativas voltadas para à educação superior ancoram-se no princípio I, do Artigo 206, que assegura “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, as políticas públicas educacionais foram reestruturadas em todos os níveis de ensino.

Na educação superior, a partir da década de 1990, iniciou-se um movimento de expansão das instituições e da democratização do acesso, orientados principalmente pelo Consenso de Washington. Esse movimento acontece em momentos distintos, porém todos são influenciados pelo neoliberalismo.

O primeiro momento teve início durante o governo de Itamar Franco e permaneceu no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tempos em que a prioridade dos governos eram os investimentos na esfera privada. Mesmo assim, nesse período foram criadas algumas políticas, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O segundo momento acontece nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, que apesar de manterem os investimentos na esfera privada, priorizaram o investimento nas instituições públicas, sob o discurso da inclusão social pela via da Educação. Eles passaram a investir na implementação de políticas inclusivas, com destaque para: o Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica; Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); Sistema de Seleção Unificado (SISU); criação lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas).

O terceiro momento teve início com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, e perpassou o governo de Michel Temer, fortalecendo-se no governo de Jair Messias Bolsonaro. A partir de então, o país vivencia o desmonte da Educação Pública em todos os seus níveis, com fortes ataques à educação superior pública e progressiva redução de investimentos nas universidades e institutos federais, reforçando o viés privatista e mercadológico, com estagnação das políticas inclusivas, de expansão e de democratização do acesso às universidades públicas.

Cabe ressaltar que as políticas públicas de expansão e democratização da educação superior, contribuíram para o acesso mais igualitário nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais, porém, a educação superior mantém consideráveis níveis de disparidades no comparativo dos números entre IES públicas e privadas. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que, das 2.608 IES existentes no país no ano de 2019, 2.306 eram privadas e apenas 302 eram públicas (INEP, 2020, s.p.).

Em relação ao número de matrículas referentes aos anos de 2012 e de 2019 (recorte temporal desta pesquisa), os dados do INEP confirmam a tendência privatista da educação superior, pois do total das matrículas efetivadas no ano de 2012, 73,04% encontravam-se nas instituições privadas e apenas 26,96% nas IES públicas. No ano de 2019 há uma queda nas matrículas nas IES públicas (24,18%) em relação às IES privadas (75,82%) (INEP, 2020).

A lei nº 12.711/12 institucionalizou a política de reserva de vagas para o ingresso, procedimento que já vinha sendo adotado por várias universidades públicas desde o início dos anos 2000 através de deliberações dos conselhos universitários. Nesse processo merecem destaque a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade de Brasília (UnB), que foram pioneiras na implementação da política de cotas.

A chegada dos estudantes oriundos da escola pública e das famílias mais pobres obrigou as instituições federais a repensarem o seu papel e redefinirem as suas políticas de ingresso e de permanência, uma vez que a Lei de Cotas tornou

obrigatória a reserva de no mínimo 50% das vagas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública de ensino. Esse percentual deve ser distribuído em proporções, de acordo com a legislação, para pretos, pardos e indígenas (PPI), e a partir de 2016 com a aprovação da Lei nº 13.109, para pessoas com deficiência. Em decorrência disso, verifica-se uma alteração no perfil dos estudantes, o que acaba por trazer grandes desafios para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Em relação às categorias étnico-raciais, é importante destacar que, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), a população brasileira é composta em sua maioria por pretos, pardos e indígenas, sendo que 47,51% da população se declara branca, 7,52% preta, 1,1% amarela, 43,42 % parda e 0,43% indígena. Na tabela a seguir se dimensiona a distribuição de matrículas a partir do perfil étnico-racial nas IES públicas e privadas, nos anos de 2012 e 2019.

Tabela 1 – Distribuição das matrículas nas IES públicas e privadas nos anos de 2012 e 2019, por classificação étnico-racial.

<b>Categoria</b>	<b>2012</b>	<b>2019</b>
Branco nas IES públicas	24,55	40,38
Branco nas IES privadas	22,89	43,20
Pardos, pretos e indígenas nas IES públicas	18,21	45,10
Pardos, pretos e indígenas nas IES privadas	12,81	39,06
Não informado - IES pública	57,14	14,52
Não informado - IES privada	64,30	17,74

Nota: Para elaboração desta tabela agrupamos as categorias amarelos e brancos; pretos e pardos e indígenas; e não declarados com não dispõe de informação.

Fonte: Elaboração da autora com base na Sinopse do Censo da Educação Superior do INEP (MEC/INEP, 2013; 2020)

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram que a implantação da Lei de Cotas tornou a comunidade acadêmica das IFES mais heterogêneas. Além disso, os índices apontam para um avanço positivo no quesito democratização do acesso à Educação através da reserva de vagas. Essa democratização representa uma das formas de mitigar as desigualdades socioeconômicas e raciais presentes na educação superior pública, porém ela não é suficiente para garantir a permanência dos estudantes nas IFES.

Após 10 anos de sua implementação, seria importante uma avaliação e, com base nos resultados, até uma revisão da Lei de Cotas. Tal revisão já é objeto de

discussão na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e nos movimentos sociais representativos. Além disso, alguns projetos de lei (PL) estão tramitando na Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CPD), Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM), Comissão de Educação (CE) e Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). Dentre as proposições, pode-se destacar alguns exemplos, como o PL nº 5.384/2020, de autoria da deputada Maria do Rosário (do Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul), que sugere tornar a Lei de Cotas permanente, além de propor a garantia de oferta da Assistência Estudantil aos estudantes que necessitarem desse benefício para concluir a formação acadêmica. Acrescenta ainda que o objetivo da proposição dessa Lei é "evitar retrocessos", dada a relevância da reserva de cotas e todo o alcance que ela teve até o momento (BRASIL, 2020, s.p).

Está em andamento também o PL nº 1.788/2021, de autoria do deputado Bira do Pindaré (do Partido Socialista Brasileiro), com a proposição de que o prazo de revisão da Lei de Cotas seja estendido para 30 anos, dada a relevância da lei e o contexto atual que o país vive. No momento, o PL encontra-se na Comissão de Educação, porém já tramitou na CPC e na CDHM, tendo sido aprovado com alterações, em ambas as comissões.

Além disso, o PL 1.531/2019, proposto pela deputada professora Dayane Pimentel (do Partido União Brasil), sugere a retirada das cotas raciais para o ingresso nas instituições públicas de ensino. A deputada ancora-se no Art. 3º da CF/88 para alegar que há inconstitucionalidade da reserva étnico-racial. Em sua justificativa, ela ressalta que "se os brasileiros devem ser tratados com igualdade jurídica, pretos, pardos e indígenas não deveriam ser destinatários de políticas públicas que criam, artificialmente, divisões entre brasileiros, com potencialidade de criar indevidamente conflitos sociais desnecessários" (BRASIL, 2019, s.p).

Por fim, é preciso reconhecer que a Lei de Cotas é uma importante conquista da sociedade na luta pela defesa da igualdade de oportunidades e representa uma das principais estratégias que têm contribuído para a inclusão social pela via da Educação. Disso resulta a modificação do perfil socioeconômico e racial dos estudantes da educação superior pública no Brasil.

Diante desse contexto, este estudo analisa a Lei de Cotas, apresentando um panorama do perfil socioeconômico e racial dos estudantes ingressantes nas

universidades federais, trazendo dados comparativos dos anos de 2012 e de 2019. Os dados analisados permitiram verificar os principais avanços, bem como identificar os limites que ainda precisam ser superados para que a educação superior seja mais inclusiva.

Nesse sentido, esta pesquisa se faz especialmente importante, pois contribuirá para a análise das ações afirmativas enquanto política social, que tem sua origem nas estruturas sociais e econômicas desiguais, próprias do sistema capitalista, e como resultado da luta dos movimentos sociais pelo direito à educação superior. Ainda, a pesquisa se propõe a apresentar dados empíricos relacionados ao perfil discente das universidades federais antes e depois da implementação da Lei de Cotas, podendo subsidiar a luta por sua manutenção e/ou ampliação, após a sua revisão.

## 1.2 QUESTÕES DE PESQUISA

Tendo isso posto, nosso estudo pretende responder às seguintes questões:

- a) de que modo as ações afirmativas contribuíram para a democratização do acesso à educação superior pública no Brasil?
- b) que mudanças a Lei nº 12.711/12 introduziu no regime de seleção e ingresso dos estudantes nas universidades públicas do país?

## 1.3 OBJETIVOS

Diante das questões acima levantadas, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

### 1.3.1 Objetivo geral

Identificar as mudanças que as ações afirmativas promoveram no perfil socioeconômico e racial dos estudantes de graduação das universidades públicas federais no período entre os anos de 2012 e 2019.

### 1.3.2 Objetivos específicos

a) analisar as principais mudanças que a lei nº 12.711/12 introduziu nas políticas nacionais de seleção e ingresso de estudantes nas universidades públicas;

b) compreender os principais avanços e contribuições da Lei de Cotas para a inclusão social e a democratização do acesso à educação superior pública;

## 1.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para este estudo, os procedimentos metodológicos foram divididos em: tipo de pesquisa; delimitação da pesquisa; coleta de dados e, por fim, sistematização e análise dos dados.

### 1.4.1 Tipo de pesquisa

Além da pesquisa bibliográfica e documental, o presente estudo foi desenvolvido por meio da sistematização e análise dos indicadores da educação superior, disponíveis na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na pesquisa bibliográfica foi realizada a contextualização da política de educação superior no Brasil, com ênfase na democratização do ensino superior e na implementação da Lei de Cotas. Para isso, realizamos a leitura e análise de artigos, livros, relatórios, dissertações e teses elaboradas nos últimos anos sobre o tema. Algumas bases foram particularmente importantes para essa fase, em especial o portal *SciELO*, o portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o portal de teses e dissertações CAPES e a Biblioteca Virtual do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Na pesquisa documental, procurou-se identificar e analisar os documentos que fundamentam e regulamentam as políticas de ações afirmativas na educação superior, principalmente as leis, decretos, portarias normativas e projetos de lei. Foi priorizada a análise dos seguintes documentos: (i) Projeto de Lei nº 73/1999; (ii) Projeto de Lei nº 3.627/2004 e demais PLs apensados; (iii) Projeto de Lei nº 180/2008; (iv) Lei nº 12.711/2012; (v) Decreto nº 7.824/2012; (vi) Decreto nº

9.034/2017; (vii) Lei nº 13.409/2016; (viii) Portaria Normativa nº 18/2012 e (ix) Portaria Normativa nº 9/2017.

A pesquisa sobre o perfil dos ingressantes das universidades brasileiras foi desenvolvida por meio da sistematização e análise dos dados do Censo da Educação Superior do INEP, referentes aos anos de 2012 e 2019. De modo complementar, foram utilizados também outros documentos relacionados aos censos, como sinopses e os resumos técnicos elaborados pelo INEP.

Assim, foi realizado um estudo comparativo dos ingressantes das universidades públicas federais no período entre os anos 2012 e 2019, identificando as mudanças no perfil socioeconômico e racial dos estudantes. Justifica-se a escolha do ano de 2012 por ser o ano imediatamente anterior à implementação da Lei de Cotas, e o ano de 2019 por ser o ano do último censo disponível nas bases do INEP, dadas as mudanças que a Pandemia do Covid-19 trouxe a partir do ano de 2020 no contexto da política de educação no país.

Nessa perspectiva, foram sistematizados os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2012, analisando o perfil institucional e o perfil discente, assim como com os dados do ano de 2019. Após a tabulação dos dados dos referidos anos, avaliamos as principais mudanças ocorridas nesse interstício de tempo, analisando-as a partir da base teórica construída, contextualizando a realidade posta.

As análises também foram realizadas de modo comparativo entre as diferentes regiões brasileiras e com informações relativas à conjuntura em que elas se encontram, como por exemplo as suas características populacionais, mediante dados do IBGE e levantamentos nacionais relacionados às ações afirmativas.

#### **1.4.2 Delimitação da pesquisa**

Embora a Lei de Cotas seja uma política destinada a todas as IFES, optou-se por analisar o perfil dos ingressantes das universidades federais, por entender que estas representam melhor esta pesquisa, uma vez que se objetiva estudar o perfil dos ingressantes na educação superior.

Dessa forma, esta pesquisa priorizou todas as universidades federais brasileiras e seus respectivos ingressantes nos anos de 2012 e de 2019, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Relação das universidades federais que integram a pesquisa, com os respectivos números de ingressantes nos anos de 2012 e 2019

<b>Instituições</b>	<b>Ingressantes 2012</b>	<b>Ingressantes 2019</b>
<b>Região Norte</b>	<b>28.759</b>	<b>31.658</b>
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	5.125	5.344
Universidade Federal do Acre (UFAC)	2.126	2.506
Universidade Federal do Pará (UFPA)	9.595	8.643
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	894	2.015
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	2.053	2.750
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	1.743	2.265
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	1.214	966
Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT)	3.803	3.743
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	2.206	1.605
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	*	1.821
<b>Região Nordeste</b>	<b>85.473</b>	<b>81.570</b>
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	6.843	6.109
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	8.435	5.752
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	4.680	5.469
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	9.882	7.729
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	5.934	5.497
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	8.019	7.615
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	10.293	7.788
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	7.783	7.193
Universidade Federal do Ceará (UFC)	7.637	7.232
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	3.494	4.283
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)	2.676	2.981
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	5.348	5.141
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	1.563	1.631
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2.180	2.727
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	706	1.111
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	*	1.121
Universidade Federal do Cariri (UFCA)	*	998
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	*	1.193
<b>Região Sudeste</b>	<b>95.821</b>	<b>88.882</b>
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	4.712	2.963
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	3.912	3.309
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	3.601	4.014
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	5.500	4.998
Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	4.175	2.764
Universidade Federal Fluminense (UFF)	14.449	14.668
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	5.553	5.244
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	5.371	5.591
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	10.858	7.790

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	5.602	4.498
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	11.272	12.062
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	3.402	3.239
Universidade Federal de Lavras (UFLA)	3.290	2.479
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)	2.233	1.710
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	2.689	2.957
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	1.330	1.820
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	1.678	1.726
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	3.784	4.376
Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC)	2.410	2.674
<b>Região Sul</b>	<b>50.414</b>	<b>51.763</b>
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	2.906	2.844
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	7.224	7.117
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	6.450	6.431
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	6.151	6.081
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	7.064	7.327
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	7.475	9.040
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	5.639	4.606
Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	627	684
Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	3.641	3.862
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	758	1.483
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	2.479	2.288
<b>Região Centro-Oeste</b>	<b>28.616</b>	<b>30.089</b>
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	5.724	5.586
Universidade de Brasília (UnB)	8.856	9.653
Universidade Federal de Goiás (UFG)	6.444	7.225
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	5.488	5.710
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2.104	1.915

Nota: \* IES foi criada após o ano de 2012.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2012; 2019)

No ano de 2012 o Brasil contava com 59 universidades federais, que juntas totalizavam 289.083 ingressantes. Já no ano de 2019 eram 63 universidades federais, com o total de 283.962 ingressantes. Essas universidades estão localizadas em diferentes estados do território brasileiro, sendo diversas em suas características, dependendo da região em que estão estabelecidas.

### 1.4.3 Coleta de dados

Para a coleta dos dados, foram utilizados os microdados do Censo da Educação Superior dos anos de 2012 e de 2019 do INEP. Ele é coletado e preenchido anualmente pelas instituições públicas e privadas de educação superior,

e recebe tratamento, avaliação e divulgação por parte do INEP. Esse Censo contém informações sobre as diferentes formas de organização administrativa das IES, cursos, vagas oferecidas, número de matrículas, ingressantes, concluintes e dados acadêmicos.

Os dados coletados para esta pesquisa são referentes aos alunos ingressantes nas modalidades de Ensino Presencial e Ensino à Distância (EAD) das universidades federais de todas as unidades da federação. O tratamento dos dados foi realizado com apoio do *software Statistical Product and Service Solutions* (SPSS), versão 21.0 e dos Programas Word e Excel.

Atentando para o grande volume de variáveis levantadas no Censo da Educação Superior, foram selecionadas intencionalmente as variáveis que contribuíram de forma mais representativa para a obtenção dos resultados.

Almejando responder aos objetivos propostos, o estudo foi realizado em três etapas fundamentais, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Principais etapas da realização da pesquisa junto à base de dados do INEP

<b>ETAPAS</b>	<b>ATIVIDADES/PROCEDIMENTOS</b>
Primeira Etapa	Acesso aos microdados do Censo da Educação Superior (módulo “aluno”) e seus respectivos dicionários de variáveis, dos anos de 2012 e 2019. Esses dados são públicos e de acesso aberto junto ao Portal do INEP <sup>4</sup>
Segunda Etapa	Preparação das duas bases de dados, diretamente no SPSS, com o recorte apenas para os ingressantes nas universidades federais, em 2012 e em 2019. Agregou-se também ao módulo “aluno” informações do módulo “local de oferta” e “IES”.
Terceira Etapa	Padronização dos nomes das variáveis e suas categorias, selecionadas intencionalmente, conforme os dicionários de variáveis, deixando-as com a mesma descrição nos anos de 2012 e 2019. Também foram realizadas algumas transformações e criação de novas variáveis para atender as questões e objetivos da pesquisa. Um exemplo, é a criação da variável “faixa etária”, a partir da variável “idade”.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### 1.4.4 Sistematização e análise dos dados

Os dados referentes aos ingressantes nas universidades federais foram organizados e analisados a partir de algumas categorias. A relação das categorias abaixo foi definida com base nas informações do dicionário de variáveis do INEP.

<sup>4</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>

Quadro 3 – Categoria 1 - Perfil das instituições e dos cursos de graduação

Perfil dos cursos		Perfil das universidades	
Variável	Descrição das categorias	Variável	Descrição das categorias
Turno	1.Matutino 2.Vespertino 3.Noturno 4.Integral (.) Não aplicável (EAD)	Localização	1. Norte 2. Nordeste 3. Sudeste 4. Sul 5. Centro-oeste
Grau acadêmico	1.Bacharelado 2.Licenciatura 3.Tecnológico 4.Bacharelado e Licenciatura		
Modalidade de ensino	1.Presencial 2. Curso a distância		

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos dicionários de variáveis do Censo da Educação Superior (INEP, 2012, 2019)

Quadro 4 – Categoria 2 – Perfil discente e acadêmico

Variável	Descrição das categorias	Variável	Descrição das categorias
Sexo	1.Feminino 2. Masculino	Forma de ingresso	1. Vestibular 2. Enem 3. Outras formas
Raça/cor	0. Aluno não quis declarar cor/raça 1.Branca 2.Preta 3.Parda 4.Amarela 5.Indígena 9. Não dispõe da informação (Não resposta)	Ingresso com reserva de vagas	1. Sim 2. Não
		Tipo de reserva de vagas	1. Étnico racial 2. Pessoa com deficiência 3. Escola pública 4. Renda familiar
Faixa etária	1.Até 24 anos 2. 24 anos ou mais	Recebe apoio social	1. Sim 2. Não
		Tipo de apoio social	1. Alimentação 2. Bolsa permanência 3. Bolsa trabalho 4. Material didático 5. Moradia 6. Transporte
Possui deficiência	1. Sim 2. Não		
Tipos de deficiência	1.Intelectual 2. Múltipla 3.Surdez 4. Surdo/ cegueira 5.Baixa visão 6. Cegueira		

	7.Superdotação 8. Autismo 9.Síndrome de Asperger 10. Síndrome de Rett 11. Transtorno desintegrativo 12. Auditivo 13.Física		
--	---	--	--

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos dicionários de variáveis do Censo da Educação Superior/ Inep (2012; 2019).

Na categoria 1 adentrou-se as características institucionais, com cruzamento de dados e apresentando dados específicos de cada universidade federal. A categoria é dividida em dois eixos, sendo um voltado à análise do perfil dos cursos e outro para análise da universidade enquanto instituição de ensino.

Na categoria 2 analisou-se os dados referentes ao perfil dos ingressantes, apresentando as principais características dos estudantes que ingressaram no ano de 2012 e as possíveis alterações deste perfil no ano de 2019. Apresentou-se ainda, dados estatísticos sobre as características acadêmicas desses estudantes, o que permitiu adentrar de forma mais densa no objeto de estudo, possibilitando ter um olhar mais apurado ao perfil dos ingressantes, com resultados mais específicos.

Foram realizadas análises estatísticas descritivas, utilizando o ingressante como unidade de análise e comparando os anos de 2012 e de 2019. As análises foram realizadas a partir das frequências das variáveis e cruzamento de dados entre as variáveis relacionadas ao perfil discente e ao perfil das universidades, buscando elucidar as mudanças ocorridas nesse período e responder às questões e objetivos desta pesquisa. Os resultados foram apresentados por meio de gráficos, tabelas e quadros, realizados com apoio dos programas Excel e Word, com os dados extraídos da base de dados do INEP, gerados com suporte do SPSS.

Tendo em vista as questões e os objetivos deste estudo, além da parte introdutória, a dissertação está organizada em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma análise sobre os dualismos e as desigualdades na educação superior. A intenção é compreender como as desigualdades sociais foram historicamente produzidas no interior da sociedade escravocrata e no sistema capitalista, contextualizando as desigualdades sociais existentes nas IES brasileiras. O processo de expansão das IES e a democratização

do acesso ao ensino superior, sobretudo a partir da CF de 1988. Situam-se as principais políticas democratizantes e inclusivas voltadas à garantia do acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas universidades federais.

O segundo capítulo sistematiza uma análise do processo de aprovação e implementação da Lei de Cotas, apresentando os aspectos legais das ações afirmativas enquanto política pública, constituída em prol dos grupos historicamente sub-representados. O objetivo foi descrever o processo de aprovação e implementação da Lei de Cotas no período subsequente e contextualizar os debates que estão acontecendo no Congresso Nacional e no Senado Federal, principalmente entre os anos de 2021 e de 2022, sobre os dez anos da Lei de Cotas e sua revisão.

O terceiro capítulo apresenta os resultados da presente pesquisa, e tem como objetivo verificar quais foram as principais mudanças introduzidas pelas ações afirmativas no perfil socioeconômico e racial dos estudantes das universidades públicas federais nos anos de 2012 e de 2019. Ressaltando as principais mudanças que a Lei nº 12.711/12 trouxe para o processo de seleção e ingresso de estudantes nas universidades federais e, principalmente, buscando compreender os principais avanços e contribuições da Lei de Cotas para a inclusão social e a democratização do acesso à educação superior pública.

## **2 O ELITISMO E AS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

O elitismo é uma das características marcantes da educação superior brasileira. Historicamente as IES, sobretudo as universidades públicas, têm sido ocupadas pelas elites que detêm o poder econômico, social e cultural. As camadas mais ricas da sociedade servem-se da educação superior para legitimar a posição que já ocupam na estrutura da sociedade (RIBEIRO, 2006; FERNANDES, 2006).

A concepção elitista também contribuiu para tardar ao máximo a implantação dos primeiros cursos de educação superior no Brasil, pois até o início do século XIX a Universidade de Coimbra era o principal destino para jovens brasileiros nascidos nas famílias ricas. Durante o período colonial (1500-1822), a Coroa portuguesa não implantou universidades no Brasil. A ausência de cursos de nível superior foi compensada mediante os ciclos de estudos superiores em Filosofia e em Teologia, destinados aos estudantes que almejavam o sacerdócio. Após a expulsão dos Jesuítas, em 1759, foram criadas as aulas de matérias isoladas em alguns poucos cursos mais estruturados no Rio de Janeiro e em Recife (ROSSATO, 1998). As políticas foram tão restritivas que o primeiro curso de nível superior (o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia) só passou a existir no Brasil em março do ano de 1808, resultante de um decreto de D. João VI, assinado poucos dias após sua chegada ao país. Similar ao que havia feito ao aportar nas terras da Bahia criou, no mesmo ano, o segundo curso superior de Medicina na cidade do Rio de Janeiro. Entre os anos de 1808 e 1821, período de permanência da Família Real no Brasil, D. João VI criou seis cursos de ensino superior, hoje pertencentes às Universidades Federais do Rio de Janeiro e da Bahia (TEIXEIRA, 1989; TREVISOL, 2015; TREVISOL, GARMUS, 2021).

A monarquia terminou sem ter dado uma única universidade ao país. Ao invés de criar instituições universitárias, a opção foi instalar escolas superiores em algumas cidades e regiões (TEIXEIRA, 1989; MARTINS, 2009; CHACON, 1974). A implantação do regime republicano, em 1889, também não trouxe mudanças significativas, inclusive a primeira Constituição Republicana, promulgada em 1891, não assumiu compromissos com a implantação de universidades. A elite política brasileira prosseguiu defendendo que as universidades não deveriam fazer parte

das prioridades de investimentos. Ao longo da República Velha (1889-1930) a prioridade continuou sendo a criação das escolas superiores. Para se ter uma noção mais ampliada, entre 1891 e 1910 foram criadas 27 escolas superiores em diferentes cidades do país (ROSSATO, 1998), de modo que até as primeiras décadas do século XX a educação superior ficou restrita aos institutos isolados, com características marcadamente profissionalizantes (SAMPAIO, 2000).

A primeira universidade brasileira foi criada em 1909, na cidade de Manaus, nomeada como Escola Universitária Livre de Manaus. Nos anos seguintes surgiram a Universidade Livre de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912). Nenhuma das universidades criadas nas duas primeiras décadas do século XX sobreviveu, as iniciativas mais sólidas e consistentes de universidades surgiram a partir da década de 1920. No dia 07 de setembro do ano de 1920, o então presidente Epitácio Pessoa criou a primeira universidade pública do país, a Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ). Passados 7 anos, na data de 7 de setembro de 1927, o então presidente do estado de Minas Gerais: Antônio Carlos de Andrada criou a Universidade de Minas Gerais (atual UFMG). No ano de 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP) e no ano seguinte, em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (extinta em 1939 e incorporada à Universidade do Brasil, hoje UFRJ).

Essa breve introdução sobre o caráter tardio e elitista da educação superior ajuda a situar os propósitos deste capítulo. Pretende-se, em linhas gerais, a) contextualizar as desigualdades sociais existentes nas IES brasileiras; b) discorrer sobre o processo de expansão das IES e a democratização do acesso ao ensino superior, sobretudo a partir da CF de 1988; c) apresentar as principais políticas de inclusão social voltadas à garantia do acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

## 2.1 AS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como destacam inúmeros autores (CHAUÍ, 2004; GOMES, 2022; SOUZA, 2017; SOUZA, 2018; SCHWARCZ, 2019; SCHWARCZ, STARLING, 2015), as desigualdades sociais no Brasil têm suas origens no sistema escravocrata. Para Schwarcz (2019), as desigualdades sociais não são apenas econômicas, elas têm múltiplas “faces”, como de renda, raciais, de gênero, educacionais, regionais,

geracionais entre outras.

Segundo o IBGE (2019, s.p), dentre as diversas expressões das desigualdades sociais brasileiras "a por cor ou raça ocupa espaço central nesse debate, pois envolve aspectos relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, que produziu importantes clivagens ao longo da história do país".

De acordo com os dados do IBGE (2019), as desigualdades raciais se expressam em vários espaços da sociedade, a exemplo do mercado de trabalho, dos cargos de chefia, da representação política entre outros. No ano de 2018, 15,4% da população branca estava abaixo da linha de pobreza, com renda inferior a US\$ 5,5/dia enquanto relativo à população preta e parda este percentual é de 32,9%. Já na faixa de renda inferior a US\$ 1,9/dia, a percentagem da população branca era de 3,6% e a população preta ou parda apresenta índice de 8,8%. Com relação à taxa de analfabetismo, referente à população branca acima de 15 anos, 3,9% eram analfabetas e à população preta ou parda esse percentual era de 9,1% (IBGE, 2019).

Para Lemos (2007), apesar de possuir grande potencial de riqueza, o contraste dos indicadores sociais e econômicos situa o Brasil entre os países mais desiguais do mundo. Ainda, o crescimento industrial e a urbanização ocorreram a partir de um modelo de desenvolvimento altamente concentrador e desigual, ocasionando o agravamento das desigualdades sociais, uma vez que os serviços públicos para atender a crescente demanda foram precários ou inexistentes.

A pobreza e as desigualdades sociais no Brasil têm relações estreitas com o modelo de desenvolvimento capitalista implantado no país e, mais recentemente, com as políticas neoliberais adotadas pelos governantes. Para Ianni (1998, p. 28-29), no Brasil temos:

[...] o desenvolvimento desigual, contraditório e combinado. "Desigual", devido aos desníveis e às irregularidades na realização das forças produtivas e das relações de produção. "Contraditório", porque leva consigo tensões e atritos entre os subsistemas econômicos nacionais e regionais, enquanto províncias do sistema econômico global. E "combinado", já que, a despeito das desigualdades de todos os tipos e das contradições também múltiplas, desenvolve-se em geral alguma forma de acomodação, associação, subordinação ou integração, nas quais os polos dominantes ou mais dinâmicos subordinam, orientam ou administram os "emergentes".

Nessa mesma perspectiva, Mézáros (2008) discute que desde sua gênese o

sistema capitalista tem o propósito de manter sua hegemonia e se consolidar como um sistema global. Para isso, ele se transforma constantemente a fim de superar os obstáculos que possam ameaçar sua manutenção ou impedir sua plena expansão. Com o processo da globalização, o capitalismo atingiu todas as esferas da sociedade e reconfigurou, em cada conjuntura histórica, as relações políticas, econômicas e sociais. Então, ao atender os interesses da classe dominante, redefiniu constantemente o papel do Estado, pois, diante das frequentes crises estruturais do sistema capitalista, o Estado foi desafiado a cumprir o seu papel de mediador, com o objetivo de manter a ordem social vigente, evitar conflitos e amenizar as desigualdades sociais.

De acordo com Ianni (1998, p. 28), nas últimas décadas o capitalismo financeiro e neoliberal promoveu:

[...] a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o 'Estado mínimo', que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais.

As medidas neoliberais implementadas a partir dos anos 90 promoveram a redução do papel do Estado e consequentes privatizações, seguindo as tendências da globalização do capital. Maciel (2020) ilustra que as reformas feitas pelo governo FHC visaram a redução de investimentos em políticas sociais por parte do Estado brasileiro.

As referidas reformas tendem a manter e, muitas vezes, agravar as desigualdades sociais no país, uma vez que a população em situação de vulnerabilidade não recebe o amparo necessário para sua sobrevivência. Os dados apresentados pelo IPEA (2010) apontam que, com relação às desigualdades de renda no Brasil, o Coeficiente Gini<sup>5</sup> teve leve alteração entre os anos de 1995 a

---

<sup>5</sup> De acordo com o IPEA (2014, s.p) o Coeficiente Gini mede o grau de concentração de renda e retrata a desigualdade de rendimentos entre pobres e ricos. O valor é apresentado numa escala de zero a um, sendo que muitos utilizam de 0 a 100, sendo que "o valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é,

2000, variando de 0,597 em 1995, para 0,599 em 1996 e 1997 e voltando a 0,597 em 1998; entre os anos de 1999 a 2001, o coeficiente variou entre 0,591 a 0,592. A partir do ano de 2001, os índices de desigualdade de renda começaram a diminuir acentuadamente e de forma contínua. Segundo o BARROS, FOGUES e ULISSEA (2006, p. 34), "a queda da desigualdade entre 2001 e 2004 levou, por si só, a uma redução na proporção de pessoas extremamente pobres, no País, de mais de 3 p.p., o que equivale a retirar cerca de 5 milhões de brasileiros da extrema pobreza".

Segundo Barbosa, Souza e Soares (2020), no período do ano de 2001 a 2011 a renda média familiar teve um crescimento de mais 30%, já a desigualdade de renda medida pelo coeficiente de Gini teve uma redução de mais de 10%, a extrema pobreza recuou 4 pontos percentuais (p.p) e a pobreza 12 p.p. Os autores apontam que o período entre os anos de 2012 e 2015 favoreceu o crescimento de renda da população mais pobre, a qual se apropriou de aproximadamente dois terços do crescimento. A partir de 2015 ocorreu uma estagnação no crescimento de renda da população mais pobre e a retomada da concentração de renda entre a população dos mais ricos. No período entre os anos de 2015 e 2018, os 5% mais ricos apropriaram-se de cerca de 80% do crescimento econômico (BARBOSA; SOUZA; SOARES, 2020).

Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2020) mostra que no ano de 2019, apesar de uma leve melhora no IDH brasileiro de 0,761 em 2018 para 0,765 em 2019, o país caiu 5 posições no *ranking*, assumindo a 84ª colocação. Segundo o portal de notícias G1 (2019), em 2018 o relatório PNUD mostra que o Brasil ocupava a segunda posição mundial no quesito concentração de renda, perdendo apenas para o Catar, em que 1% dos mais ricos detém cerca de um terço das riquezas do país. Com relação às desigualdades de gênero o relatório situa que as mulheres possuem a maior média de anos de estudo: 8,1 anos contra 7,6 nos homens, mas a renda nacional bruta per capita das mulheres é 41,5% menor que a dos homens. Em dólares, esse valor equivale a US\$ 10.432/ano para as mulheres contra US\$ 17.827 para os homens" (G1, 2019, s.p).

---

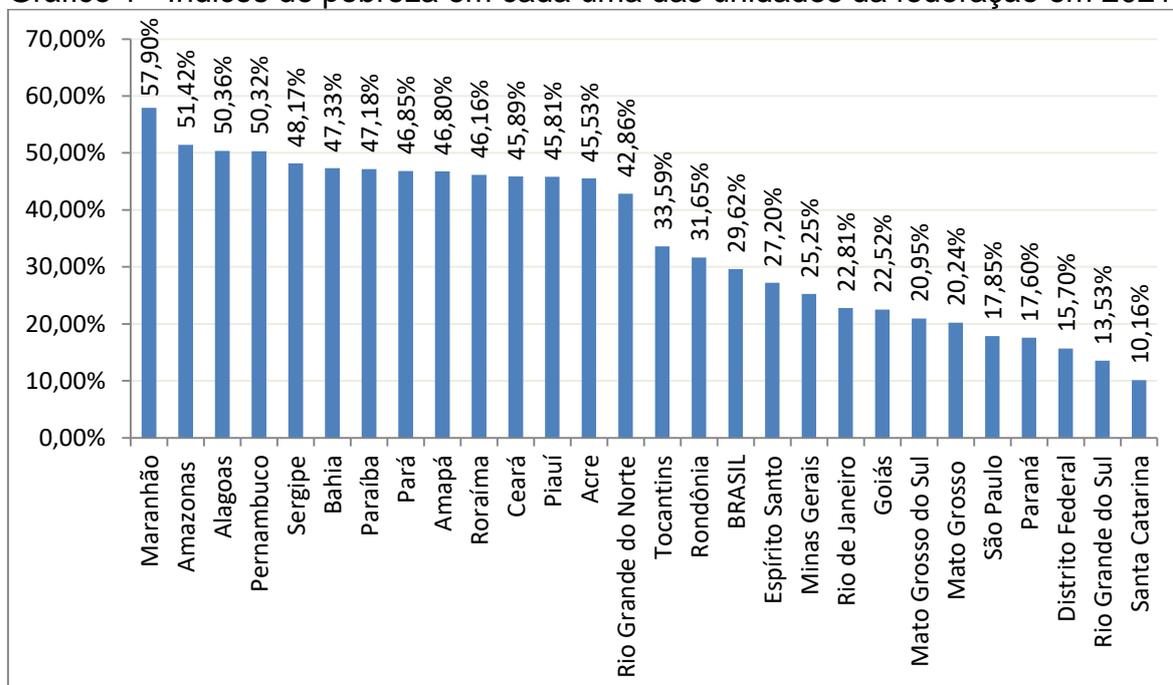
uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos".

O relatório do PNUD (2020) não apresenta dados referentes ao período da pandemia do COVID-19. Porém, segundo Neri (2022, p. 27), a pandemia agravou ainda mais os níveis de desigualdades sociais e de pobreza. O autor acusa que:

o contingente de pessoas com renda domiciliar per capita até 497 reais mensais atingiu 62,9 milhões de brasileiros em 2021, cerca de 29,6% da população total do país. Este número de 2021 corresponde a 9,6 milhões a mais que 2019, quase um Portugal de novos pobres surgidos ao longo da pandemia. A pobreza nunca esteve tão alta no Brasil quanto em 2021, desde o começo da série histórica em 2012.

Ao analisar a taxa de pessoas com renda mensal per capita de até R\$ 497,00, a pesquisa revela que no ano de 2021 o estado de Santa Catarina foi o que apresentou a menor taxa de pobreza, com 10,16%, e o Maranhão é o estado que apresenta o maior percentual de pobres, com 57,90% (NERI, 2022). O gráfico a seguir apresenta as taxas de pobreza nas Unidades Federativas, pode-se observar que os estados no Norte e Nordeste são os que apresentam as maiores taxas de pobreza:

Gráfico 1 - Índices de pobreza em cada uma das unidades da federação em 2021



Fonte: Gráfico elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) Social, a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC/IBGE).

Se comparado ao ano de 2019, o estudo revela que apenas os estados de Tocantins e Piauí tiveram queda na taxa de pobreza, com redução de 0,95 p.p e

0,03 p.p., respectivamente. Já os estados de Pernambuco, Rondônia e Espírito Santo apresentaram o maior incremento, com aumentos de 8,14 p.p., 6,31 p.p. e 5,92 p.p., respectivamente (NERI, 2022).

O aumento da pobreza afeta diretamente a segurança alimentar, pois de acordo com o inquérito sobre Insegurança Alimentar (IA), realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (REDE PENSSAN, 2022), no ano de 2021 e início do ano de 2022 houve um aumento significativo do número de pessoas em situação de fome no Brasil. Em abril de 2022 o país possuía 125,2 milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar (leve, moderada ou grave), sendo mais de 33 milhões em situação de fome (insegurança alimentar grave). O inquérito revelou ainda que "a IA grave aumentou, nos domicílios com pessoa de referência branca, de 3,3% para 6,6%, e entre domicílios com pessoa de referência negra (preta/parda) de 8,7% para 10,2% (REDE PENSSAN, 2022, p. 79). A incidência de IA grave atinge principalmente em domicílios chefiados por mulheres, pois no ano de 2022 19,3% destes domicílios estavam expostos à fome, enquanto que nos lares chefiados por homens esse percentual era de 11,9% (em 2020 estes percentuais eram de 11,2% e 7%, respectivamente). Tal constatação pode estar associada, dentre outros motivos, à diferença nos rendimentos entre homens e mulheres (REDE PENSSAN, 2022).

Inserida nesse contexto socioeconômico a educação, em todos os seus níveis, tem sido impactada pelas constantes transformações políticas, econômicas e sociais geradas pelo sistema capitalista. Para Romanelli (2014, p. 65), o sistema educacional, além de ser influenciado pela conjuntura econômica e política, passou também a "refletir o aprofundamento das contradições entre os aspectos modernos assumidos pelo desenvolvimento e o ainda o persistente arcaísmo de certas facções das elites dominantes e até de parte da estrutura socioeconômica".

Por sua vez, Connell (2013, p. 14) mostra que os sistemas educacionais no início do século XX estavam "segregados por raça, gênero, e classe social", o que sinaliza para a já existente estratificação social na educação. Para Santos (2012) e Costa (2018), as bases da desigualdade e do elitismo na educação superior no Brasil possuem marcas históricas que "estão ligadas à vinda da família real para cá em 1808, quando foram criadas as faculdades de Engenharia, Medicina e Direito destinadas a formar burocratas para o estado" (SANTOS, 2012, p. 4). Em suma "as

oportunidades educacionais têm sido estabelecidas historicamente no intuito de favorecer a manutenção da hegemonia das classes sociais dominantes" (COSTA, 2018, p. 43).

Assim, o elitismo educacional está presente desde o século XVI, mesmo com a transição do sistema econômico agrário-exportador para o industrial, a organização educacional brasileira continuou excludente e elitista. As novas demandas contemporâneas mantiveram o seu viés elitista, contudo, agora com novas configurações, "fortalecido pelas mudanças de ordem político-econômicas que temos vivenciado, as quais estão imprimindo na sociedade a necessidade crescente de qualificação para a inserção no mercado de trabalho" (SANTOS, 2012, p. 5). Neste contexto, a reestruturação dos processos produtivos requisitou do sistema educacional brasileiro a formação de mão de obra para o mercado. Diante dessas novas configurações, Saviani (2019, p. 429) nos elucida que:

reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano.

Se, por um lado, as instituições de ensino produzem e expressam as desigualdades sociais, por outro lado, a inserção no sistema educacional "é o mecanismo preferencial para a entrada qualificada no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a mobilidade ascendente" (VIEIRA, VIEIRA, 2014, p. 42). Nesse sentido, Schwartzman (2005) assinala que as desigualdades existentes na educação superior possuem relação com a qualidade do ensino básico ofertado nas escolas públicas. Segundo o autor, as populações residentes em localidades mais pobres tendem a receber educação de pior qualidade, e as famílias que possuem maior poder aquisitivo frequentam escolas particulares de maior qualidade, preparando os jovens para competir de forma desigual em instituições de ensino de excelência, gratuitas e públicas. Os estudantes pobres, por sua vez, quando chegam à educação superior, ingressam em cursos de menor prestígio nas IES públicas ou vão para as IES privadas, com ensino de baixa qualidade.

Na mesma perspectiva, Costa, Lima e Reis (2020, p. 79) afirmam que alguns processos educacionais contribuem para reproduzir as desigualdades sociais na educação, dentre as quais destacam:

O acesso diferencial a distintos níveis educativos para os grupos melhor posicionados na sociedade e para os mais vulneráveis [...] o tratamento diferencial nas escolas, que dão mais vantagens aos estudantes que procedem de lares com maiores rendimentos [...] a dificuldade dos alunos vindos de lares com menores rendas adquirirem um capital social na forma de relações com pessoas com maior capital cultural [...] a transmissão direta de capital cultural dos pais para os filhos, que ocorre fora da escola e resulta dos esforços particulares que realizam os pais para apoiarem a educação de seus filhos, de modo que quem tem mais recursos materiais e culturais pode dar mais oportunidades [...] a ausência de um projeto para promover a justiça social desde a escola, com conteúdos e processos educativos voltados tanto para os pobres quanto para quem não o é e que tenham como objetivo especificamente tratar a desigualdade como um problema.

Os autores retratam que, conforme avançam os níveis de ensino, as desigualdades para o acesso ficam mais acentuadas, pois se por um lado a taxa de matrícula no Ensino Fundamental entre os anos de 2017 e 2018 se apresenta em quase 100%, no Ensino Médio os "25% mais ricos da população, 91,1% dos jovens encontram-se matriculados e entre os 25% mais pobres o número cai para 57,3% (dados de 2017). A disparidade também passa a ser vista entre brancos (75,3%), pardos (65%) e pretos (63,6%)" (COSTA, LIMA, REIS, 2020, p. 80).

No entanto, as desigualdades de acesso se acentuam na educação superior, posto que que no ano de 2017, dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos pertencentes ao grupo dos 25% mais ricos, 48% estavam matriculados neste nível de ensino; já entre os 25% mais pobres o percentual era de 7,2%. Com relação ao recorte racial, a diferença se acentua ainda mais, sendo que "30,7% dos jovens brancos da referida faixa etária acessam o ensino superior, enquanto a taxa é de 16,3% entres os pardos e 15,1% entre os pretos (dados de 2018)" (COSTA, LIMA, REIS, 2020, p. 82).

## 2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO

Fruto das intensas manifestações populares ocorridas na década de 1980, a Constituição Federal de 1988 representou o marco de transição do regime ditatorial

para o regime democrático. A CF promoveu importantes avanços no que tange aos direitos sociais, sobretudo no campo da Educação. Ao estabelecer a Educação como um direito público subjetivo, a CF fortaleceu e ampliou o papel da Educação no plano da cidadania, sobretudo para o enfrentamento e a redução das desigualdades sociais.

Dias Sobrinho (2013) ressalta que a educação, além de ser um direito social, também se caracteriza como um bem público que deve não só qualificar os profissionais para o mercado de trabalho, como também formar pessoas conscientes e críticas. Assim, reconhecer a educação como um direito social “faz parte do reconhecimento da grande responsabilidade que as IES têm relativamente à formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2013, p.110). No entanto, Pereira (2015, p. 27) enfatiza que o direito à Educação nem sempre se universaliza porque ele está:

[...] à mercê dos processos e fenômenos sociais existentes no interior das sociedades, entre os quais se destaca a desigualdade [...] as desigualdades produzem barreiras que determinam os que detém ou se apropriam dos bens socialmente produzidos e os excluídos dessa distribuição.

Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 41) afirma que a educação, apesar de ser garantida como um direito universal, na maioria das vezes não se concretiza como tal, sendo que "seu acesso desigual é reflexo das desigualdades e também as pode influenciar". A CF de 1988 e, particularmente, a Emenda Constitucional 59/2009, estabeleceu a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e assegurou, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria/certa (BRASIL, 2009). De acordo com Santos (2019, p. 26):

No Brasil tal posicionamento é precário, dada sua reconhecida desigualdade social e o profundo distanciamento da qualidade entre a maioria das escolas públicas e privadas, pois o mérito ("capacidade intelectual") é econômico e socialmente construído e esconde as desigualdades de acesso a níveis anteriores de formação. A adoção deste mecanismo apenas pode consolidar os privilégios históricos adquiridos por uma pequena parcela da sociedade.

Por conseguinte, os desafios postos à educação enquanto direito social começam pela defesa da igualdade de oportunidades de acesso e permanência e na defesa da inclusão social dos sujeitos que fazem parte das camadas sociais mais

pobres e excluídas, em que a implementação dos direitos sociais exige políticas públicas contínuas e bem direcionadas.

As limitações no campo da implementação dos direitos sociais foram sentidas logo após a promulgação da CF de 1988, quando no início da década de 90 foi instalado um conjunto amplo de políticas neoliberais estabelecidas pelo Banco Mundial e pelo chamado Consenso de Washington. De acordo com Carvalho (2018, p. 75), "nos anos 90 o Estado brasileiro começou [...] a sofrer forte influência neoliberal e passou a reduzir os gastos sociais na busca pelo desenvolvimento econômico". Nessa mesma perspectiva Chauí (1995, p. 75) afirma que nesse período "[...] do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do privado, tornando a sociedade presa fácil do neoliberalismo e por ele fascinada".

Para Saviani (2019, p. 428), o Consenso de Washington recomendou:

um [...] rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial.

A partir do final dos anos de 1970, a agenda neoliberal propõe a redução do tamanho Estado, privatização, enfraquecimento dos sindicatos e a adoção do mercado como espaço privilegiado da "produção e reprodução do capital sem a interferência política do Estado, ou seja, como espaço de neutralidade ou extra político por excelência" (LEME, 2010, p. s/p). O neoliberalismo é uma concepção política e econômica que defende os interesses do mercado através do reducionismo das ações do Estado na esfera social, culminando na precarização das políticas sociais e negação dos direitos sociais.

Nesse contexto, o Banco Mundial (BM) passou a exercer grande influência sobre a política educacional nos países periféricos, entre estes o Brasil, em que deliberadamente orientou os governos (i) a priorizarem os investimentos na educação e não na educação superior; (ii) a primarem pela eficiência e competitividade; (iii) a investirem o mínimo possível em políticas públicas e (iv) focarem apenas na implementação de políticas compensatórias. No que tange à educação superior, o BM promoveu, nas palavras de Dourado (2002, p. 240):

1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias (DOURADO, 2002, p. 240).

Durante a gestão FHC, o neoliberalismo influenciou fortemente as políticas educacionais. Por se caracterizar como uma das principais intervenções do Estado, na sociedade capitalista a política educacional desperta o interesse do capital, que requisita a intervenção do Estado para mantê-la sob controle. Para Frigotto (2010), essa política é crucial para a manutenção do sistema capitalista, uma vez que “a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital, sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir, ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e a sua reprodução” (FRIGOTTO 2010, p. 33). Segundo Dourado (2002, p. 241), a agenda neoliberal “engendrou alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais”.

No entanto, mesmo com as medidas reducionistas adotadas pelo governo FHC, algumas iniciativas foram essenciais para a regulamentação do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), instituída através da Lei nº 9394/96, pode ser considerada o marco inicial do processo de expansão, com impacto tanto para a educação básica quanto para a educação superior. Essa lei reiterou as finalidades educacionais estabelecidas pela CF (1988), que versa sobre o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e, ao mesmo tempo, definiu as atribuições de cada ente federado na execução e garantia da educação, cabendo aos municípios e aos estados a oferta da educação básica: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Dentre as várias diretrizes estabelecidas, a LDBEN reafirmou a necessidade da elaboração do Plano Nacional

de Educação (PNE) em períodos de 10 anos, em que o primeiro PNE foi instituído em 2001 (Lei nº 10.172/2001), correspondente ao período dos anos 2001-2010. Para a educação superior, esse PNE mostra a necessidade de construção de uma política de renovação e desenvolvimento. Segundo Pereira (2015, p. 65-66):

Entre as diretrizes estabelecidas pelo PNE para este nível de ensino, destacam-se a sua expansão (com promessa de garantir a qualidade), sobretudo nas universidades públicas, para atender aos alunos oriundos das classes menos favorecidas a continuidade à realização de pesquisas; o aumento da oferta de vagas em cursos noturnos garantindo ao aluno-trabalhador o acesso a toda infraestrutura do *campus* universitário; a melhoria da qualidade do ensino oferecido mediante avaliação e ampliação dos programas de pós-graduação; e a garantia do financiamento às universidades públicas.

No entanto, antes de ser sancionado pelo presidente, o PNE 2001-2010 recebeu nove vetos que implicaram diretamente sobre a gestão e o financiamento, principalmente da educação superior (SOUZA, 2014).

As diretrizes e metas propostas no PNE 2001-2010 serviram de base para a implementação de políticas de democratização do acesso à educação básica e superior. Durante o período de vigência desse PNE, é possível identificar que houve a implementação de vários programas, principalmente de expansão das matrículas e a abertura para a educação à distância.

Já o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, teve maior avanço ao estabelecer diretrizes, metas e estratégias que visam principalmente a erradicação do analfabetismo; atendimento escolar universal; qualidade no ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país, valorização profissional entre outras (BRASIL, 2014).

De modo geral, o PNE 2014-2024 cumpre o papel de articulador das ações comuns a serem desenvolvidas pelos entes federados (União, Estados, Municípios e Distrito Federal). As diretrizes seguem os indicativos da CF 88 e da própria LDBEN, porém as metas são construídas após amplo debate da sociedade civil, o que sinaliza os avanços, as fragilidades e indicam o caminho a ser seguido para que a educação tenha um padrão mínimo de qualidade.

Em relação à educação superior, o PNE estabeleceu a seguinte meta de expansão para a educação superior no período 2014-2024, conforme Brasil (2014):

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

O relatório do 4º ciclo de monitoramento do PNE (BRASIL, 2022) mostra que em 2012 a Taxa Bruta de Matrícula (TBM)<sup>6</sup> na educação superior era de 30%, no ano de 2021 a taxa ficou em 37,4%. Sobre o crescimento no período, os dados indicam que dificilmente será possível atingir a meta dos 50% até o ano de 2024. É possível observar que existem diferenças consideráveis entre os segmentos, além disso o documento chama atenção para a disparidade de acesso à educação superior entre pessoas residentes em domicílios rurais e urbanos. De acordo com o Relatório, "a TBM da população urbana em 2021 era de 41,3%, cerca de 3,3 vezes maior do que a da população rural (12,5%). Essa desigualdade é similar à observada no ano de 2012, quando a TBM da população urbana era de 33,3%, cerca de 3,6 vezes maior do que a da população rural de 9,2% (BRASIL, 2022, p. 267).

Além da desigualdade da TBM entre a população urbana e rural, observa-se que existem grandes desigualdades regionais, sendo que a região Sul apresentou o maior crescimento da TBM, passando de 36,4% em 2012, para 47,7% no ano de 2021. Em segundo lugar temos a região Centro-oeste, que passou de 38,5% em 2012, para 43,6% no ano de 2021. A região Sudeste ficou no patamar intermediário, mas com indicadores acima da média nacional, sendo que no ano de 2012 a TBM era de 32,8% e no de 2021 chegou a 41,1%. Já as regiões Norte e Nordeste apresentaram as menores taxas brutas de matrícula, com 23,9% e 22,3% em 2012, e 30,8% e 24,6%, respectivamente (BRASIL, 2022).

Com relação à Taxa Líquida de Escolarização (TLE)<sup>7</sup> o Relatório mostra que na faixa etária entre 18 a 24 anos, na extração por sexo e raça/cor, o grupo de pessoas "não brancas" possuem os menores níveis de TLE, conforme observa-se no

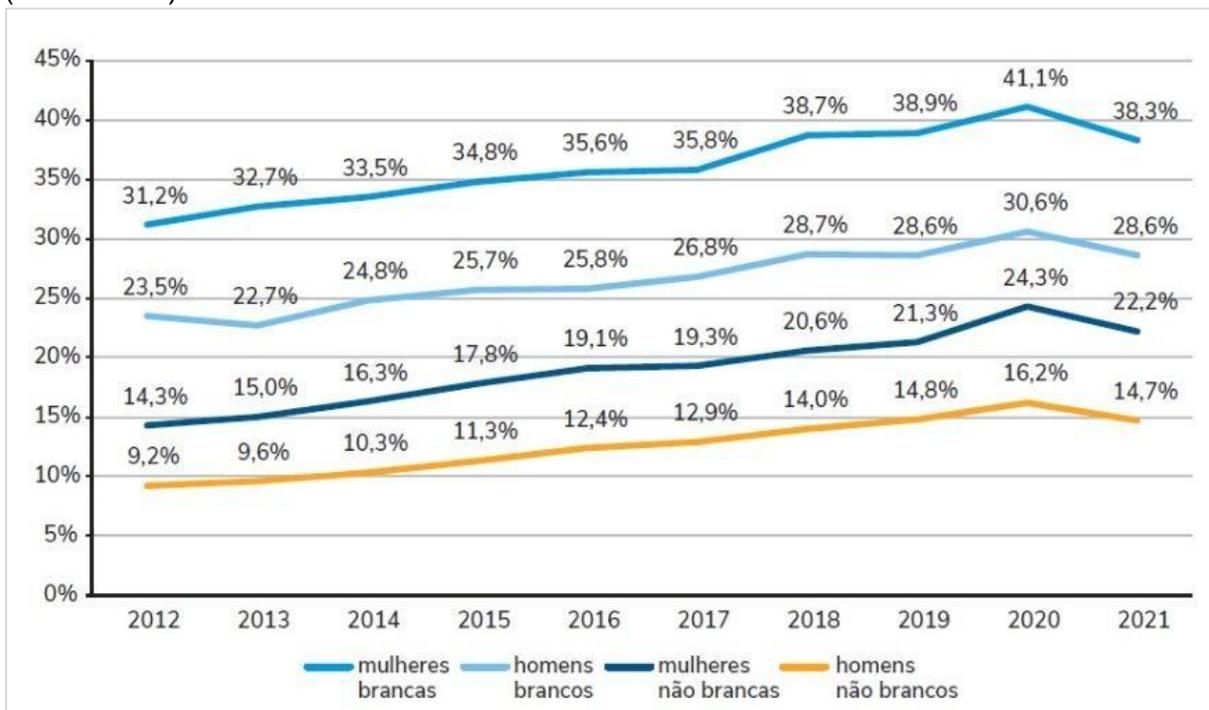
---

<sup>6</sup> A taxa bruta de matrícula (TBM) é definida por meio da razão entre o total de pessoas que frequentam cursos superiores de graduação (independentemente da idade) e o total da população de 18 a 24 anos (faixa etária considerada como referência para o cálculo das taxas de cobertura dos cursos de graduação, de acordo com a Meta 12 do PNE).

<sup>7</sup> A taxa líquida de escolarização (TLE) na educação superior é constituída pela soma de dois componentes: (i) o percentual da população de 18 a 24 anos que frequenta cursos de graduação; e (ii) o percentual da população de 18 a 24 anos que não frequenta, mas já concluiu cursos de graduação.

gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Taxa Líquida de Escolarização na educação superior, por sexo e cor/raça (2012-2021)



Fonte: Gráfico disponível em BRASIL (2022, p. 273)

O gráfico acima mostra que as mulheres brancas possuem os maiores níveis de TLE. Os menores índices correspondem aos homens não brancos. Ainda, cabe observar a redução em todos os grupos populacionais no período entre os anos de 2020 e 2021, decorrente dos efeitos provocados pela pandemia do COVID – 19 (BRASIL, 2022).

No período entre os anos de 2012 e 2021, a TLE passou de 19,5% para 25,5%, sendo que, nesse indicador, a meta para 2024 é de 33%, em que "a participação do segmento público na expansão das matrículas [...] oscilou com tendência de queda entre 2012 e 2020. Nesse período, o segmento público foi responsável por apenas 3,6% do aumento das matrículas nos cursos de graduação" (BRASIL, 2022, p. 16).

### 2.3 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPANSÃO DAS IES E DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Para Favato e Ruiz (2018, p. 449), a democratização da educação superior é

entendida como "a ampliação do acesso, das condições de permanência dos estudantes no sistema público de ensino, assim como as condições de concretização deste nível de ensino, subsidiado pelo Estado".

O processo de democratização e de expansão do Ensino Superior tem sido um importante instrumento para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais do país. A expansão, no entanto, deve estar pautada na garantia de um ensino público gratuito e de qualidade acessível a todos, independentemente de condição socioeconômica. Como destaca o MEC (2014, p. 19):

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Segundo o MEC (2014), a expansão da educação superior no Brasil "foi alicerçada nos princípios da democratização e inclusão, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e a diminuição das assimetrias regionais existentes no país" (p, 31). Neves et al (2007, p. 143) reforçam que a expansão da educação superior foi motivada por fatores como "a valorização do conhecimento científico, a defesa dos direitos sociais (mais educação), a aspiração das famílias por mobilidade social através da educação, necessidade de aquisição de mais competências para enfrentar o mercado de trabalho".

A despeito de seus aspectos positivos, a expansão produziu também alguns efeitos perversos, Mancebo, Do Vale e Martins (2015, p. 33) chamam a atenção para o intenso processo de mercantilização. De acordo com as autoras:

[...] deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais.

A tabela abaixo demonstra claramente o enorme crescimento das IES privadas no período entre os anos de 1995 e 2020. A expansão e a interiorização da educação superior foram amplamente capitaneadas pelas IES privadas, a maioria

delas “faculdades” e “centros universitários”. No ano de 2020 havia no país 1.892 faculdades (77%), 322 centros universitários (13,11%), 203 universidades (8,26%) e 40 institutos federais (1,63%). Cerca de 87,6% das instituições eram privadas (MEC/INEP, 2022).

Tabela 2 - Evolução das IES públicas e privadas no Brasil (1995-2020)

Ano	Total	Categoria administrativa das IES			
		Privada	Federal	Estadual	Municipal
1995	894	684	57	76	77
2000	1.180	1.004	61	61	54
2005	2.165	1.934	97	75	59
2010	2.378	2.100	99	108	71
2015	2.364	2.068	107	120	68
2020	2.457	2.153	118	129	57

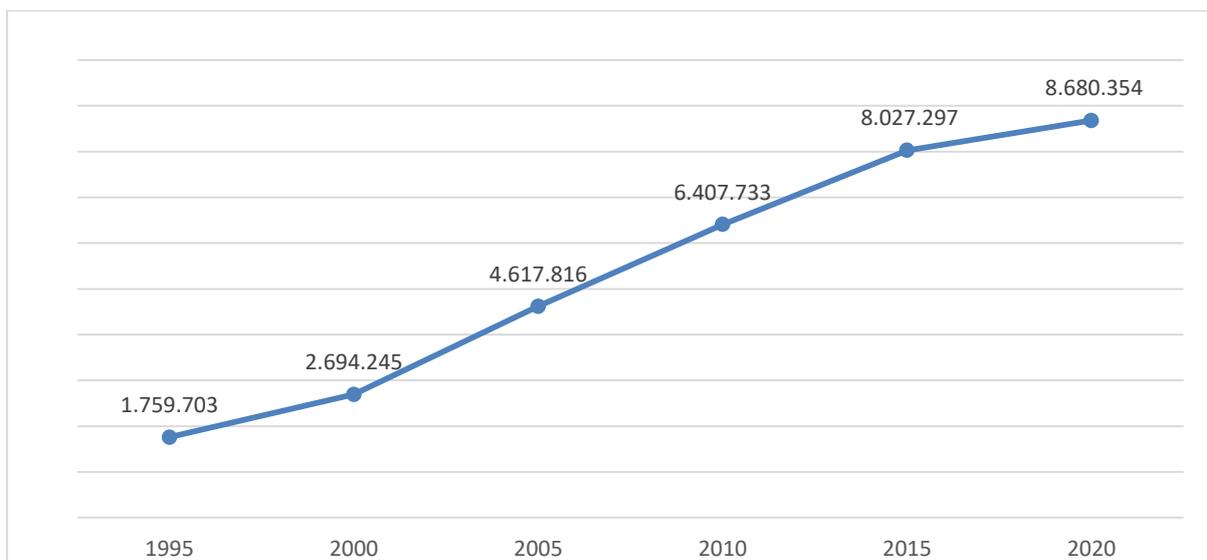
Fonte: Elaborado pela autora com base nas sinopses do Censo da Educação Superior (INEP, 1996 2001, 2006, 2011, 2016, 2022)

É importante observar que, no período entre os anos de 1995 e 2020, o número de instituições deu um salto de mais de 150%, em 1995 o Brasil contava com 894 IES e, em 2020, eram 2.457, o setor privado é largamente predominante tanto no número de IES quanto no de matrículas.

Junto à expansão do número de IES houve também o incremento do número de matrículas, pois no ano de 2000 o país tinha 2.694.245 de estudantes de graduação e vinte anos depois, no ano de 2020, eram 8.680.354 matrículas de graduação (MEC/INEP, 2001; MEC/INEP, 2022). Nesse mesmo ano, o setor privado era responsável por 6.724.002 (77,46%) das matrículas de graduação (MEC/INEP, 2022).

No gráfico a seguir é possível observar com maior clareza a dinâmica da expansão das matrículas de graduação desde 1995.

Gráfico 3 - Evolução do número matrículas de graduação no Brasil (1995-2020)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas sinopses do Censo da Educação Superior (INEP, 1996 2001, 2006, 2011, 2016, 2022)

Ristoff (2014, p. 724) destaca que o crescimento foi “constante e significativo, com marcada aceleração de ritmo de 1999 a 2003 [...], período em que se observa altas taxas de crescimento da educação superior, notadamente em função da proliferação das instituições privadas”. Ao longo dos governos Lula e Dilma o crescimento manteve-se, porém "em sintonia com as políticas globais de inclusão social, passando a expansão a estar visceralmente associada à democratização do campus brasileiro e orientada por um conjunto de políticas estruturantes implantadas nos últimos anos" (RISTOFF, 2014, p. 724). No período entre os anos de 2015 a 2020 houve uma estagnação no número de matrículas, fator que pode estar associado ao período pós-impeachment da presidente Dilma Rousseff, a retomada das políticas neoliberais de redução do Estado com baixos investimentos nos serviços públicos, associada a isso, o início da pandemia do COVID-19.

Algumas das políticas mencionadas por Ristoff (2014) são essencialmente importantes se analisadas pela ótica da inclusão social, expansão das IES e democratização do acesso. Embora muitas possuam caráter seletivo, em se tratando de políticas inclusivas na educação superior privada, acrescenta-se o viés mercadológico. No quadro abaixo estão relacionadas as principais políticas voltadas ao acesso e à permanência de estudantes nas IES privadas e públicas.

Quadro 5 - Políticas de expansão das IES, democratização do acesso e de permanência

ANO	PROGRAMA	CRIAÇÃO	OBJETIVO
1998	ENEM	<p>Criado em 1998, através da Medida Provisória (MP) nº 438.</p> <p>A partir de 2010 as notas obtidas na prova do ENEM são utilizadas para o ingresso em várias instituições de ensino superior</p>	<p>I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998, art 1º)</p>
1999	FIES	<p>Inicialmente foi criado pela MP nº 1.827/1999 e transformado na Lei nº 10.260/2001, sendo alterado em 2010, pela Lei nº 12.202</p>	<p>Financiar, parcial ou integralmente o custeio das mensalidades a estudantes de IES privadas (BRASIL, 2001).</p>
2005	PROUNI	<p>Criado a partir da MP nº 213/2004 e convertido na Lei nº 11.096/2005</p>	<p>Conceder bolsas de estudos nas modalidades integral para estudantes de instituições privadas, cuja renda per capita seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio, e parcial (50%) para estudantes de instituições privadas, com renda familiar per capita igual ou inferior a 3 salários mínimos. Tanto para a modalidade integral, quanto parcial, as bolsas serão destinadas a estudantes que tenham concluído o ensino médio em escola pública, ou em instituição privada, desde que tenham recebido bolsa de estudo integral (BRASIL, 2005).</p>
2006	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	<p>Criado através do Decreto nº 5.800/2006</p>	<p>I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;</p> <p>II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p> <p>III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;</p> <p>IV - ampliar o acesso à educação superior pública;</p>

			<p>V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;</p> <p>VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e</p> <p>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).</p>
2007	Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	Instituído através do Decreto nº 6.096/2007	Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.(BRASIL, 2007, art 1ª)
2008	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Criada através da Lei 11.982/2008	Instituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro I. (BRASIL, 2008)
2010	SISU	Instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010 e a partir de 2012 pela Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012	Selecionar estudantes em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições de ensino superior públicas e gratuitas (BRASIL, 2010).
2010	PNAES	Criado pelo Decreto nº 7.234/2010	<p>I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;</p> <p>II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;</p> <p>III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e</p> <p>IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, art.2º)</p>

2012	LEI DE COTAS	Instituída através da Lei nº 12.711/2012	Garantir a reserva mínima de 50% das vagas para estudantes originários de escola pública. Este percentual é dividido em sub cotas: I) renda familiar - estudantes cuja renda bruta familiar per capita é igual ou inferior a um salário mínimo e meio; II) étnico-racial - estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e, III) pessoas com deficiência (BRASIL, 2012)
------	--------------	--	--

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1998, 1999, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2012).

O conjunto de políticas instituídas, principalmente nos governos Lula e Dilma, impulsionaram o aumento das matrículas tanto nas IES públicas quanto privadas. Com relação ao FIES, Miranda e Azevedo (2020, p. 8) apontam que as mudanças introduzidas ao programa a partir de 2010 impulsionaram o crescimento acelerado de contratos, sendo que "em 2009, o FIES registrou um total de 32.741 contratos e, em 2014, 732.243, contabilizando um crescimento de 2.236%". De acordo com o último relatório de gestão do FIES, no ano de 2017 "foram ofertadas de 225 mil novas vagas, tendo sido ocupadas 175,9 mil vagas, ou seja, uma taxa de ocupação de 78,18%, bem como a renovação de aproximadamente 2,6 milhões de contratos de financiamento vigentes, alcançando 1,2 milhões de alunos" (MEC, 2018, p. 41). O relatório aponta ainda que, com as alterações na legislação nos anos de 2010 e 2015, mais 90% dos contratos foram destinados a estudantes com renda de até dois salários-mínimos (MEC, 2018).

No que se refere ao PROUNI, Miranda e Azevedo (2020, p. 10) apontam que este "utiliza-se da renúncia fiscal e da concessão de bolsas de estudos para inserir jovens na educação superior, mas também incentivar o crescimento do setor privado e a *financeirização* na área educacional". Para Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 127), o PROUNI "promove o acesso à educação superior com baixo custo para o governo, isto é, uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulagem das contas do Estado". Além disso, o programa visa ainda valer-se das vagas ociosas nas IES privadas, resultado da política educacional implementada pelo governo FHC (PACHECO, 2019). Segundo Filho e Brandi (2018), no período entre 2005 e 2016, cerca de 1.939.317 alunos receberam bolsas integrais ou parciais.

Na esfera pública o REUNI, instituído em 2007, previa elevar gradualmente para 90% a taxa de conclusão nos cursos de graduação, aumentar no mínimo 20% das matrículas na graduação e elevar para 18 o número de alunos por docente. Após um ano de implementação do REUNI, das 54 universidades existentes, 53 aderiram ao programa (BRASIL, 2008). Pereira (2015, p.72) mostra que o REUNI "contou com 26 projetos com elementos componentes de inovação, a implementação de 111 novos campi universitários até 2010 e a expansão dos cursos em 53% das vagas presenciais em 73% e matrículas de 66% entre os anos de 2003 e 2012". Entre os anos de 2012 e 2014 foram criadas quatro universidades federais e 47 *campi* universitários (MEC, 2014).

Além da criação de novas universidades, e expansão do número de *campi* das federais existentes, o governo federal implementou políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No ano de 2008 a rede era formada por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RJ e CEFET-MG); Colégio Pedro II (CPII) e 22 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV-UF) (MEC, 2019).

Nesse contexto, é possível identificar que a educação superior brasileira, após a CF de 1988, passou por períodos de expansão, democratização, inclusão e retrocesso. Estes tiveram início com o governo FHC, marcado pelo neoliberalismo, pela mercantilização da educação e amplo incentivo à iniciativa privada. Nos governos dos presidentes Lula e Dilma, apesar do neoliberalismo, foram priorizadas políticas inclusivas e de expansão. A partir do ano de 2016, e com a vitória de Jair Bolsonaro em 2018, traçando uma trajetória visível de forte desmonte das políticas sociais que haviam sido instituídas até então, assunto que será abordado na sequência.

#### 2.4 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR APÓS O GOLPE DE 2016

De acordo com Orso (2020, p. 11), no ano de 2016 houve "um golpe travestido de impeachment", iniciando uma série de ataques e desmontes, não só na educação superior, como em todo o sistema educacional e direitos sociais. Para o autor, após o golpe, a educação superior, sobretudo as universidades federais, foi

submetida “[...] aos mais severos ataques de sua história, com o intuito de acabar com a sua popularização, restringindo seu acesso a uma pequena minoria, aos que podem pagar por ela” (ORSO, 2020, p. 11).

O projeto político que se instituiu no Brasil após o golpe de 2016 retomou o ideário neoliberal, com investimentos no setor privado e a redução de investimentos na esfera social, principalmente nas políticas voltadas à população mais pobre. Esse propósito ficou evidente com a aprovação do Novo Regime Fiscal (NRF), que foi instituído através da EC nº 95/16, que congelou os gastos públicos por um período de 20 anos. De acordo com Leher (2020, p. 110), a EC é “uma lei de ferro, pois engendra, determina, estabelece a redução – peremptória – das despesas primárias, derrubando as verbas para educação, ciência, tecnologia, seguridade, em resumo, para a totalidade dos direitos sociais”.

A EC nº 95/16 teve impacto direto nos recursos destinados às IFES, com cortes orçamentários e contingenciamentos que têm comprometido seriamente o funcionamento das atividades da gestão universitária. Segundo Lobo (2020, p. 3), no ano de 2019 o contingenciamento foi elevado nas IFES,

Nas Universidades Federais foi na ordem de 30% do orçamento sobre despesas discricionárias (que envolvem investimentos e despesas de custeio ou manutenção). Nos Institutos Federais aproximadamente 900 milhões, o que corresponde entre 37% a 42% dos recursos de custeio. Na pós-graduação foram bloqueados 819 milhões e houve congelamento e posteriormente corte de bolsas de pesquisa (7.590). [...] Em que pese o descontingenciamento de parte do total anunciado não há dúvida de que a medida visou aumentar a fragilidade das instituições ligadas a educação e mostrar com clareza a submissão da pauta da educação à da economia.

A autora mostra ainda que a Lei de Diretrizes Orçamentárias, aprovada para o ano de 2020, ocasionou uma redução para os gastos em educação de aproximadamente R\$ 20 bilhões a menos em comparação ao ano de 2019. Ainda “sob a lógica o enxugamento máximo do Estado, a contratação de professores e técnico-administrativos encontra-se bastante restrita e os projetos apontam para a terceirização de atividades fins, inclusive a de professor “ (LOBO, 2020,p. 4).

No ano de 2022 o corte orçamentário das IFES foi de mais de 14,5% dos recursos, representando cerca de R\$ 3 bilhões. Segundo Pinheiro (2022, s.p), os cortes expressivos no orçamento das IFES

ataca a capacidade de resolução de demandas das instituições, o que causa bastante impacto no acesso e permanência estudantil, além de impedir que as universidades deem continuidade a projetos de pesquisa e extensão, que aperfeiçoem o sistema de extensão e avanço na pesquisa e que tenham um sistema de ensino que possa planejar o conhecimento de uma forma satisfatória para o conjunto da população e da juventude que tem acesso à Educação pública.

Além dos cortes orçamentários na educação superior, no governo Bolsonaro implantam-se novos Programas como o "Future-se", o qual foi apresentado na Câmara Legislativa como Projeto de Lei nº 3076/2020, que claramente demonstra sua orientação em prol às privatizações do ensino, limitando e cerceando a autonomia universitária (GIOLO, 2020). Segundo Lobo (2020, p. 5), "trata-se de um ataque a autonomia pedagógica, de gestão e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior, visando em última instância a sua privatização".

Verifica-se ainda que, a partir do ano de 2019, há uma forte tendência de flexibilização dos cursos EAD no Brasil, e a expressiva expansão dessa modalidade de ensino encontra apoio no MEC, que através da Portaria nº 2.117/MEC/2019 "dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino" (BRASIL, 2019, s.p.). Ainda, no ano de 2020, inicia-se um estudo sobre a implementação do "REUNI Digital" que visa "promover a educação aberta, flexível e a distância nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais, uma vez que essa modalidade já é desenvolvida por elas com qualidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)" (BRASIL, 2022, p. 11).

No entanto, é importante destacar que, no ano de 2020, com o início da pandemia do Covid-19, as IFES foram obrigadas a ofertar o Ensino Remoto. Além disso, foi implementado por iniciativa do MEC e RNP o Projeto Alunos Conectados, para oferta de cobertura de internet móvel (3 e 4G) para os estudantes, com foco aos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. O alcance do Projeto foi limitado, por conta dos problemas de cobertura de internet em várias regiões do país, somado ao fato dos estudantes elegíveis ao Projeto não possuírem equipamentos adequados para o uso da internet. Esse contexto provoca a reflexão de que diante das enormes dificuldades e adversidades apresentadas pela realidade vivenciada pelos estudantes, esse apoio deveria ter sido mais amplo e focalizado em ações que contemplariam de outras maneiras mais impactantes as dificuldades

vivenciadas pelo público alvo. Poderia ter sido implementada a ampliação de auxílio alimentação, a distribuição de computadores de mesa, notebooks ou *tablets*, distribuição de bolsas para aquisição de internet via fibra óptica ou internet fixa, suporte psicológico para os estudantes, entre outras propostas.

Analisando a trajetória da expansão e democratização do ensino superior, observa-se que tendo a CF de 1988 reconhecido a educação como um direito inerente a todo o cidadão, as estratégias dos governos com suas políticas neoliberais e ultraconservadoras tendem a negar tal direito. Como consequência, ocorre uma focalização e seletividade, retirando do Estado a obrigatoriedade da oferta gratuita e alargando a participação das instituições privadas na oferta, em todos os níveis de ensino.

Tendo em vista os dados e as análises apresentadas, é possível afirmar que as políticas de educação superior pós-Constituição de 1988 foram orientadas por, ao menos, três conjuntos distintos de diretrizes/concepções. O primeiro deles, de natureza claramente neoliberal e privatizante, foi implementado ao longo dos anos de 1990 pelos presidentes Fernando Collor de Mello e FHC. O segundo ciclo foi implementado entre os anos de 2003 e 2016 pelos governos de Lula e Dilma, tendo como principal característica a expansão das universidades federais e dos institutos federais, a implementação do PROUNI para as IES privadas e a implementação de políticas de inclusão por meio da Lei de Cotas. O terceiro ciclo teve início após o impeachment da então presidente Dilma Rousseff no ano de 2016, caracterizando-se pela extinção do REUNI e do Programa Ciência Sem Fronteiras, pela redução do FIES e, principalmente, pela implementação de políticas voltadas à expansão da EAD.

É fato que as políticas sociais já não davam conta de atender às grandes demandas sociais existentes na sociedade brasileira, as quais se agravam à medida que aumenta a exploração do capital sobre o trabalho. Com a implementação de políticas neoliberais e com o poder político na mão de governos com tendências políticas de “extrema direita” há um agravamento da pobreza e das desigualdades sociais no Brasil, com o número de pessoas em situação de vulnerabilidade social crescendo a cada dia. Além disso, a democracia e os direitos sociais já conquistados pela sociedade sofrem constantes ataques e encontram-se em risco em face da “nova política” que se instaurou no país.

### 3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS

Apesar de estarem presentes em várias instituições públicas desde o início da década de 2000, as ações afirmativas na educação superior ganharam status de política pública nacional somente em 2012, depois de 13 anos de polêmicas, debates e disputas judiciais, quando o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 12.711/2012. O presente capítulo tem o propósito de descrever o processo de aprovação, especialmente o papel desempenhado pelos movimentos sociais, partidos políticos e pelas diferentes organizações da sociedade civil, e de implementação da Lei de Cotas no período subsequente (2013-2019). Pretende-se, por fim, contextualizar os debates recentes que ocorreram no Congresso Nacional no período recente, principalmente entre 2021 e 2022, sobre os dez anos da Lei de Cotas.

#### 3.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Como já mencionado no capítulo anterior, a educação superior brasileira reflete as desigualdades sociais e raciais presente na sociedade, sendo a elitização, neste sentido, uma característica histórica da educação superior brasileira, com o processo de democratização recente no país, resultante em grande medida, das políticas de ações afirmativas implementadas nas últimas duas décadas pelos sistemas federal e estaduais de educação superior, houve uma tentativa de tornar a educação superior mais inclusiva.

As ações afirmativas têm contribuído para inserir nas IES públicas os grupos sociais historicamente sub-representados, sobretudo os estudantes oriundos das famílias de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência. A igualdade de oportunidades possibilita que grupos sociais em situação de vulnerabilidade tenham condições iguais ou semelhantes de acesso aos meios de vida, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. De acordo com Santos (2010, p. 186), “os indivíduos devem partir de uma posição social igual para que consigam atingir seus objetivos pessoais, profissionais”, enfatizando que as ações afirmativas promovem igualdade de oportunidades na medida em que objetivam “reparar danos

socioculturais e morais que foram e são provocados toda vez que a dimensão da diversidade e da diferença entre os indivíduos assumiu ou assume a forma de desigualdade”.

Ao analisar as desigualdades raciais no Brasil, Jaccoud e Beghin (2002, p.46) refletem que:

as políticas de ação afirmativa ancoram-se em uma crítica ao princípio de igualdade formal perante a lei e organizam-se em torno de uma demanda concreta de igualdade – a igualdade de oportunidade. As ações afirmativas visam, com efeito, restituir a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos raciais, promovendo um tratamento diferenciado e preferencial àqueles historicamente marginalizados.

Para Almeida (2021), as ações afirmativas produzem “discriminação positiva”, pois elas visam corrigir dívidas sociais, injustiças e desvantagens produzidas pela “discriminação negativa”. Isso faz com que grupos sociais sub-representados tenham melhores condições de inserção nas instituições públicas e privadas e contribuem para a mobilidade social e a inclusão. Feres destaca que, numa sociedade desigual como a brasileira, a discriminação positiva é necessária. De acordo com o autor, as ações afirmativas “se justificam no plano moral pela expansão do princípio da igualdade sobre o mérito” (FERES JUNIOR, 2004, p. 297).

Segundo Crosara (2017, p. 52), as políticas de ações afirmativas precisam ultrapassar a igualdade formal. Elas devem estar ancoradas:

Na promoção da justiça social e no combate à desigualdade, por meio da promoção da igualdade substancial ou material. A ação afirmativa dá tratamento diferenciado a grupos que se encontram em situação de desigualdade e exclusão, com o escopo de reequilibrar as situações assimétricas que criam desvantagens para as minorias e vantagens para as majorias, promovendo a igualdade de oportunidade.

Assim compreendida, a igualdade deve ir além do princípio liberal de que todos são iguais perante a lei, a dimensão formal e jurídica é fundamental, porém insuficiente, ela deve ser complementada por políticas que promovam a igualdade material. Além da cidadania formal, o Estado deve conceber e implementar políticas públicas mais amplas, destinadas a garantir a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. De acordo com Gomes (2001, p. 90), “o Estado abandona a sua tradicional posição de neutralidade e de mero espectador dos embates que se travam no campo da convivência entre homens e passa a atuar ‘ativamente na busca’ da concretização da igualdade positivada nos textos constitucionais”.

No que tange ao sistema educacional, principalmente na educação superior, é notável que a existência de políticas públicas que asseguram a igualdade de oportunidades no acesso e na permanência são um fator decisivo para que os mais pobres, os negros, os indígenas e os deficientes tenham condições de ingressar e de se manter nas universidades. Sobretudo para os mais pobres, a educação é um mecanismo de ascensão social e um facilitador para o ingresso no mercado de trabalho, conforme Heringer (2002, p. 60):

o aumento da escolaridade é visto como o principal caminho de mobilidade social ascendente dos indivíduos. Diante deste quadro, ganha ainda mais importância a análise das oportunidades educacionais de brancos e negros no Brasil, e, principalmente, sobre a relação entre este desempenho e a alocação dos dois grupos no mercado de trabalho.

Diante disso, cabe ressaltar que a igualdade de oportunidades na educação superior vem se efetivando através de ações afirmativas, as quais possibilitam incluir grupos sociais excluídos ao longo de séculos, os quais não tiveram igualdade de acesso a este nível de educação. Os avanços, apesar de tímidos, devem ser reconhecidos e comemorados. Heringer (2002) afirma que apesar da resistência de alguns setores, a sociedade brasileira tem se mostrado mais aberta e propensa a reconhecer a importância das ações afirmativas na democratização do acesso à educação superior.

De acordo com Oliven (2007, p. 30), as ações afirmativas dizem respeito:

a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

Nos seus aspectos jurídicos, as ações afirmativas são, segundo Gomes (2001, p. 94):

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Se analisado o contexto geral, e as discussões ocorridas a partir da implantação das ações afirmativas no Brasil, pode-se observar que elas produziram mudanças significativas nas IFES, ainda que por dentro de um sistema capitalista regido por políticas neoliberais que primam pela redução dos direitos sociais. Nesse sentido, as ações afirmativas precisam ser encaradas como uma forma de trabalhar a igualdade entre os desiguais. Como destacam Jaccoud e Beghin (2002, p. 51):

A exigência de respeito ao princípio da igualdade racial encontra um poderoso instrumento na adoção de políticas afirmativas. De fato, a ação afirmativa nada mais é do que uma forma de expressão do princípio da igualdade. Ela busca, por meio do tratamento desigual, enfrentar a desigualdade injustificada, arbitrária. Não se trata de desvalorizar o princípio do mérito, mas sim de sua reafirmação. Se a prática cotidiana e os dados estatísticos indicam que diante de qualificações iguais existe preferência em favor do branco, cabe à política pública intervir no sentido de reverter tal ação.

Deste modo, devem-se instituir políticas públicas que visem a promoção e a inclusão desses grupos nos espaços sociais. De acordo com Piovesan (2008, p. 890), “as ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo - no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório - mas também prospectivo - no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade”.

Os debates sobre ações afirmativas no Brasil foram influenciados pelas experiências implementadas em países como a África do Sul, os Estados Unidos e a Índia. Nos Estados Unidos, as primeiras ações afirmativas destinadas às populações negras foram introduzidas nas décadas de 1960 e 1970, no contexto das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos. O movimento liderado por Martin Luther King Junior promoveu lutas contra o preconceito, a violência e as desigualdades em relação aos negros (OLIVEN, 2007). Além disso, eles introduziram o debate sobre a necessidade de políticas que promovessem a igualdade de direitos e reparassem as consequências da discriminação racial e do processo de escravidão e violência. O *Civil Rights Movement* motivou os movimentos sociais brasileiros a formular e a reivindicar a implementação das primeiras políticas de ações afirmativas (FERES JÚNIOR, et al, 2018).

Segundo Grin (2011, p. 36):

A trajetória de inclusão social nos negros norte-americanos funcionaria como lição de êxito social e político, como contraponto positivo a falsa democracia racial, que seria o grande obstáculo a mobilização dos negros frente ao racismo que os exclui das oportunidades do mercado e da cidadania no Brasil.

As políticas de ações afirmativas no Brasil, apesar de recentes, nunca foram um consenso na opinião pública. Elas têm suscitado polêmicas e críticas, oriundas, sobretudo, dos grupos sociais economicamente privilegiados, que defendem a ascensão social por meio do mérito. As cotas são criticadas sob o argumento de que elas ferem o princípio da autonomia e introduzem critérios superficiais e injustos de ascensão social. Vieira (2020) afirma que essas críticas têm relação direta com as representações do imaginário social que a sociedade tem em relação aos negros.

No Brasil o debate sobre a necessidade de ações afirmativas foi proposto inicialmente pelas organizações que historicamente lutaram pela igualdade racial e pelo reconhecimento da situação de discriminação e exclusão da população negra. Nos anos de 1980, as lutas pela igualdade racial se articularam com os diferentes movimentos e mobilizações pela redemocratização do país. De acordo com Vieira (2016, p. 95), "a luta pela redemocratização mobilizou um leque bem mais amplo de atores e representações sociais e políticas [...]. Dentre os vários movimentos surgidos naquele momento, vale destacar a revitalização do Movimento Negro".

Ainda na década dos anos de 1970, o movimento negro passou a denunciar o mito da "democracia racial" no Brasil. Como destacam Jaccoud, Beghim (2002), as organizações e as lideranças sociais, políticas e religiosas ligadas à defesa dos direitos humanos começaram a denunciar algumas falácias que historicamente prevaleceram sobre a formação da sociedade brasileira e a convivência entre brancos e negros.

Diferentemente do que propõe a tese da "democracia racial" de Gilberto Freire, em sua obra "Casa Grande e Senzala" (FREIRE, 1999), a sociedade brasileira é desigual, segregadora e violenta. De acordo com Jaccoud, Beghim (2002, p. 15), era necessário superar o mito "[...] segundo o qual a mestiçagem seria vocação peculiar brasileira; não existiriam conflitos raciais; a escravidão teria sido benigna; e, por fim, o desenvolvimento econômico haveria de desmanchar os resíduos do preconceito e do racismo e promover a inclusão da população negra". Ainda, Heringer (2002) destaca que apesar da forte repressão imposta pela ditadura civil-militar no período entre os anos de 1964 e 1985, os movimentos sociais

organizaram formas de resistência. Segundo Heringer (2002, p. 59):

Militantes denunciaram as desigualdades raciais e tentavam entender por que o mito da democracia racial ainda estava vivo e era aceito de maneira geral. Em um país com enormes desigualdades sócio-econômicas, era difícil para os negros compreender que suas condições de vida precárias eram resultantes também da discriminação racial. Isto começou a mudar devido à crescente visibilidade de um ativo Movimento Negro, à presença de um pequeno grupo de intelectuais negros e de artistas que frequentemente levantavam o assunto.

Dessa forma, há um consenso entre os pesquisadores que estudam as políticas voltadas aos negros de que as desigualdades raciais existentes e a discriminação eram amenizadas pela ideia da “democracia racial”. Como pode-se ver em Silva, Calmon e Silva (2021, p. 24), o “tema das desigualdades raciais permaneceu por muito tempo não apenas ausente, mas ignorado ou negado por sucessivos governos [...] construído e mantido com afinco por políticos, acadêmicos, estudiosos e pela sociedade em geral”.

As manifestações sociais, coordenadas por grupos organizados resultaram em significativos avanços no campo dos direitos sociais, muitos dos quais aprovados pela Constituição Federal (CF) de 1988. No que tange às políticas de “discriminação positiva”, a CF de 1988 aponta alguns caminhos que visam coibir a discriminação e, ao mesmo tempo, apontar instrumentos que defendem tanto a igualdade racial, quanto a de gênero e social. O inciso IV, do Art. 3º da CF de 1988 estabeleceu que “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” é um dos objetivos fundamentais República brasileira (BRASIL, 1988). Assim, o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito se colocam enquanto dever da sociedade e do Estado brasileiro em todos os seus níveis

Para Feres Júnior et al (2018, p. 68), além dos objetivos que visam a promoção da igualdade, a CF de 1988 estabeleceu as bases normativas para a aprovação das políticas de ações afirmativas, mostrando-se:

[...] bastante progressista no que toca à cesta de direitos sociais estipulados e à recomendação do ativismo estatal como instrumento fundamental na produção de maior igualdade de oportunidades. Em outras palavras, ainda que a nova Constituição não contenha provisões explícitas para a criação de políticas de ação afirmativa da maneira como elas vieram a aparecer mais tarde, ela contém as bases normativas para que isso aconteça.

A partir da CF de 1988 foram intensificadas as discussões sobre as ações afirmativas destinadas a corrigir as dívidas sociais históricas, sobretudo com os negros (LIMA, 2010, p. 275).

Na década dos anos de 1990, um dos principais acontecimentos contra o racismo, que impactou e influenciou positivamente na defesa das ações afirmativas, foi a "Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida"<sup>8</sup>, realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995 com a presença de milhares de pessoas. Na ocasião, o movimento apresentou ao então presidente FHC uma série de reivindicações que buscavam “reafirmar a luta dos afro-brasileiros contra o racismo e as desigualdades raciais e exigir, em caráter emergencial, políticas públicas para a população negra” (SANTOS, 2014, 49). Ainda, Santos (p. 50-51) descreve:

Com um escopo de propostas desenhado pelos movimentos negros brasileiros, essa mobilização deixou descobertos os problemas que incidem sobre a população negra, fazendo com que as reivindicações históricas desses movimentos pudessem ser acolhidas nas esferas de decisão, principalmente por alguns parlamentares negros.

Na mesma direção, Almeida e Souza (2013) apontam que o movimento Zumbi dos Palmares levou o presidente FHC a reconhecer a problemática da discriminação e do preconceito racial no Brasil, fator importante para que o debate sobre ações antirracistas e antidiscriminatórias entrassem na agenda governamental. O movimento destacou também a necessidade de diversas políticas de ações afirmativas na área da educação.

Assim, o então presidente FHC instituiu, ainda no dia 20 de novembro de 1995, um "Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com o propósito de “desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra” (BRASIL, 1995). Esse grupo tinha como propósitos:

- I - propor ações integradas de combate à discriminação racial, visando ao desenvolvimento e à participação da População Negra;
- II - elaborar, propor e promover políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da População Negra;
- III - estimular e apoiar a elaboração de estudos atualizados sobre a situação da População Negra;
- IV - reunir, sistematizar, avaliar e divulgar informações relevantes para o

---

<sup>8</sup> A data marcava os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, líder Quilombola que representa a resistência da população negra contra a escravidão.

desenvolvimento da População Negra;  
 V - incentivar e apoiar ações de iniciativa privada que contribuam para o desenvolvimento da População Negra;  
 VI - estabelecer diálogo permanente com instituições e entidades, incluídas as do movimento negro, nacionais e internacionais, cujos objetivos e atividades possam trazer contribuições relevantes para as questões da População Negra e seu desenvolvimento;  
 VII - estimular os diversos sistemas de produção e coleta de informações sobre a População Negra;  
 VIII - contribuir para a mobilização de novos recursos para programas e ações na criação de mecanismos eficientes e permanentes na defesa contra o racismo e em áreas de interesse da População Negra, a fim de sugerir prioridade para otimizar sua aplicação;  
 IX - estimular e apoiar iniciativas públicas e privadas que valorizem a presença do negro nos meios de comunicação;  
 X - examinar a legislação e propor as mudanças necessárias, buscando promover e consolidar a cidadania da População Negra;  
 XI - estabelecer mecanismos de diálogo e colaboração com os Poderes Legislativo e Judiciário, com o propósito de promover a cidadania da População Negra.

Esse grupo realizou seminários de discussão em Salvador e Vitória, a fim de levantar propostas de ações afirmativas nas diversas áreas, incluindo a educação. Algumas das políticas apresentadas pelo GTI foram implementadas, porém com pouco investimento e sem impactos significativos (MOEHLECKE, 2002).

Em 1996, a Secretaria dos Direitos Humanos lançou o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), que traçou vários objetivos a serem cumpridos pelo poder público, sendo que dentre eles encontrava-se a proibição de toda a forma de discriminação, seja ela racial, de gênero, sexual, religiosa, etc. Em relação às ações voltadas à população negra, verifica-se que os objetivos traçados deviam ser cumpridos a curto, médio e longo prazo, dentre elas, encontravam-se descritas pelo PNDH (BRASIL, 1996, p. 29-31):

apoiar as ações de valorização para a população negra; apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva; [...] desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, a universidade e as áreas de tecnologia de ponta; [...] formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra.

Em 2001, na cidade de Durban (África do Sul), foi realizada a “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância”. Durante a fase preparatória da conferência foram realizadas inúmeras atividades e campanhas destinadas a sensibilizar a sociedade quanto à necessidade de combater o racismo e a discriminação, e reparar as

consequências nefastas dos quatro séculos de escravidão no Brasil (FERES JÚNIOR et al, 2008).

De acordo com Santos (2005, p. 17-18), devido às discussões de preparação para da conferência mundial de Durban:

a imprensa brasileira, especialmente a escrita, passou a divulgar mais informações sobre a questão racial brasileira no ano de 2001, retroalimentando a inclusão da questão racial na agenda política nacional. Mais do que isso, os principais jornais escritos brasileiros não só divulgavam informações sobre a conferência de Durban, como também passaram a debater a questão racial no Brasil. [...] Assim, estabeleceu-se nesse período uma discussão intensa sobre a questão racial brasileira, que contribuiu para que essa entrasse definitivamente na agenda nacional do país ou, no mínimo, que se trouxesse à tona, de vez, o debate sobre a situação dos negros no Brasil.

Esse evento foi um impulso para debater a normatização e a efetivação das primeiras ações afirmativas no Brasil, principalmente voltadas às políticas de inclusão na educação superior.

Em 2002, o então presidente FHC assinou o Decreto nº 4.228/2002, estabelecendo o Programa Nacional de Ações Afirmativas. O Plano (BRASIL, 2002, s.p.) previa, entre outras ações:

- I - observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS;
- II - inclusão, nos termos de transferências negociadas de recursos celebradas pela Administração Pública Federal, de cláusulas de adesão ao Programa;
- III - observância, nas licitações promovidas por órgãos da Administração Pública Federal, de critério adicional de pontuação, a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa; e
- IV - inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

Muito embora FHC demonstrasse interesse no tema, as políticas implementadas durante seu governo foram tímidas. De acordo com Santos (2014, p. 64), as ações afirmativas "ficaram mais para o plano simbólico que para o plano das mudanças e práticas concretas, ou seja, foram mais protocolares e formais que

substantivas".

Apesar de todas as discussões realizadas ao longo da década dos anos de 1990 e início dos anos 2000, principalmente durante a fase preparatória da Conferência Mundial de Durban, o governo FHC não propôs medidas de reserva de vagas para estudantes negros nos processos seletivos de ingresso nas universidades públicas.

### 3. 2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No final da década de 1990 e início do ano de 2000, foram apresentadas algumas propostas no âmbito do poder legislativo federal. Os primeiros projetos de lei, embora não tenham se efetivado imediatamente, foram importantes para pensar a inclusão da população preterida na educação superior, que se apresenta enquanto uma potencialidade para a mobilidade social e para a ascensão social.

Moehleck (2002, p. 208) destaca que:

os projetos estabelecem critérios exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios. Naqueles que estabelecem grupos raciais, temos como público-alvo os negros, afro-brasileiros, descendentes de africanos, ou setores étnico-raciais socialmente discriminados, em que estaria incluída a população indígena. Há projetos específicos para a população denominada carente ou para os alunos oriundos da escola pública.

No início dos anos 2000 algumas universidades públicas estaduais implementaram políticas de reserva de vagas para o ingresso. As universidades pioneiras na reserva de vagas foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). As cotas foram garantidas através de leis estaduais, inicialmente a Lei nº 3.524/2000, que estabeleceu reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública e, no ano seguinte, com alteração na legislação através Lei nº 3.708/2001, foi acrescentada a reserva mínima de até 40% para alunos pretos e pardos, podendo atingir um índice de até 90% de reserva de vagas.

No ano de 2003 houve nova alteração no sistema de cotas da UERJ e UENF através da promulgação da Lei nº 4.061/2003, que passou a reservar 10% das vagas já reservadas para cotas aos alunos com deficiência.

Devido às críticas sobre o alto número de vagas reservadas para cotas na UERJ e na UENF, foram realizadas alterações na legislação, passando a vigorar a Lei nº 4.151/2003 e, posteriormente, a Lei nº 5.074/ 2007, que definiram a reserva de 45% das vagas que passaram a ser distribuídas da seguinte forma: “20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% (vinte por cento) para negros; e 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência”. Além disso, a lei inclui o critério de renda para o ingresso por cotas, visto que no início da reserva de vagas a legislação não exigia que candidatos nas cotas para negros apresentassem comprovação de renda, fator que poderia beneficiar os negros com maior poder aquisitivo (FERES et al, 2018).

No âmbito das universidades públicas federais, a Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira a implementar, em 2004, a política de cotas. Conforme Feres Júnior et al (2018), a iniciativa da UNB foi importante para fomentar as discussões em âmbito nacional, visto que por ser uma universidade federal, e dotada de autonomia, não poderia ficar isenta das discussões. Porém, no ano de 2009, o partido Democrata protocolou junto ao Supremo Tribunal Federal – STF uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF, questionando os atos administrativos adotados pela UNB em relação às ações afirmativas étnico-raciais e ao mesmo tempo solicitando a suspensão das cotas para o ingresso no ano de 2009.

O Ministro Gilmar Mendes analisou a petição em relação à suspensão das matrículas para alunos cotistas do vestibular da UNB de 2009 e, através de liminar, indeferiu a solicitação de medida cautelar, justificando que, desde 2004, a UNB trabalhava com sistemas de cotas, sendo que a medida cautelar só foi interposta após a comissão ter feito todo o trabalho de verificação de cotas daquele ano. Na liminar o Ministro destacou que todos os questionamentos levantados pela ADPF em relação às cotas raciais seriam analisados pela suprema corte (BRASIL, 2009, liminar de decisão). Após o parecer de decisão, a ADPF foi redistribuída, ficando Ricardo Lewandowski como relator da ação. Em abril de 2012, a ADPF 186/DF foi julgada improcedente. Os Ministros do STF foram unânimes em reconhecer a constitucionalidade das cotas raciais, decisão esta que se estendeu a todas as IES do país, que possuíam reservas de vagas étnico-raciais.

Na decisão, o relator Ricardo Lewandowski (STF, 2012, p.2) aponta que as

cotas em questão,

Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

A decisão aponta ainda que as cotas realizam a justiça social, que é entendida para além da distribuição de bens e riquezas, e se traduz no princípio da igualdade, defendida constitucionalmente. Por fim, a decisão aponta que "as políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversa apenas são legítimas se a sua manutenção estiver condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhes deu origem" (STF, 2012, p. 3).

As universidades anteriormente citadas foram as primeiras a aderir a reserva de cotas, porém a partir delas é possível identificar que, no mesmo período, outras universidades estaduais passaram a ofertar algum tipo de cota, como é o caso da Universidade Estadual da Bahia - UNEB, Universidade Estadual do Rio Grande de Norte – UERN, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS (FERES JUNIOR, 2008). Após essas experiências, houve um aumento acelerado de instituições que aderiram às políticas de ações afirmativas nos processos seletivos de ingresso na educação superior, o que contribuiu para a criação da Lei nº 12.711/2012.

### 3.3 A APROVAÇÃO DA LEI Nº 12.711/2012

O processo de discussão sobre a implantação da reserva de vagas para a educação superior, como dispositivo legal, iniciou, na Câmara de Deputados (CD), em 1999, através do PL nº 73/1999, de autoria da deputada Nice Lobão. O PL previa a reserva de 50 % das vagas para alunos que concluíram o ensino médio em escolas públicas e a seleção se daria através do coeficiente de rendimento. Esse PL tramitou nas comissões da CD no período do ano de 1999 a 2008, sendo que ao final vários projetos ficaram apensados a ele, dentre os quais cabe destaque para o Projeto de Lei nº 3.627/2004, de autoria do Poder Executivo, que previa a "Reserva

de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior” (BRASIL, 2004).

Observa-se que dos PLs apresentados à CD, o que previa a maior cobertura no quesito reserva de vagas era o proposto em 2004, pelo então Ministro da Educação, Tarso Genro. Para justificar a implantação de uma política de reserva de vagas para o ensino superior, o ministro apontou as diferenças étnico-raciais existentes no país, enfatizando que as populações negra e indígena eram as mais desfavorecidas. De acordo com o PL (BRASIL, 2004, PL 3627/04) apresentado pelo Ministério da Educação:

Somente no final do século passado, o Estado brasileiro passou a se preocupar com os efeitos do chamado racismo estruturante no perfil social e buscar mecanismos que dessem efetividade aos compromissos assumidos perante a comunidade internacional há quase quarenta anos. Esse atraso de décadas por si é suficiente para justificar a iniciativa de políticas de ações afirmativas no âmbito da educação, como as consignadas no presente Projeto de Lei.

Segundo o ministro, o PL nº 3627/04 foi construído com "a participação de reitores representando suas universidades, entidades de classe dos docentes, representação dos estudantes, além de entidades que desenvolvem cursos preparatórios para vestibulares entre negros e carentes no âmbito da sociedade civil" (BRASIL, 2004, PL 3627/04).

No ano de 2008, o PL nº 73/1999 foi aprovado com substituições e alterações. Em seguida, ele foi encaminhado ao Senado Federal, passando a tramitar como PL nº 180/2008. Entre os anos de 2008 e 2012, o PL recebeu quatro emendas de redação, após a sua aprovação no âmbito do Congresso Nacional, a lei foi sancionada com alguns vetos pela então Presidente Dilma. Segundo a Presidente, os vetos foram inseridos após a análise e manifestação dos Ministérios da Educação, do Planejamento, do Orçamento e Gestão, da Advocacia-Geral da União, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Secretaria Geral. Todos manifestaram-se favoráveis ao veto do Art. 2º, que previa a utilização do Coeficiente de Rendimento (CR) como referência para avaliação dos estudantes. De acordo com a Mensagem de Veto emitida pela então Presidente Dilma Rousseff, o veto foi justificado sob o argumento de que:

O Coeficiente de Rendimento, formado a partir das notas atribuídas ao longo do ensino médio, não constitui critério adequado para avaliar os estudantes, uma vez que não se baseia em exame padronizado comum a todos os candidatos e não segue parâmetros uniformes para a atribuição de nota (BRASIL, 2012, mensagem de veto).

Dessa forma, após 13 anos de intensos debates e embates políticos, foi sancionada a lei nº 12.711/2012, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012).

No ano de 2016 foi aprovada e sancionada a Lei nº 13.409/2016, que inclui reserva de vagas para pessoas com deficiência. O número de vagas reservadas para essa categoria segue os mesmos critérios adotados para a reserva de pretos pardos e indígenas, conforme será apresentado na sequência.

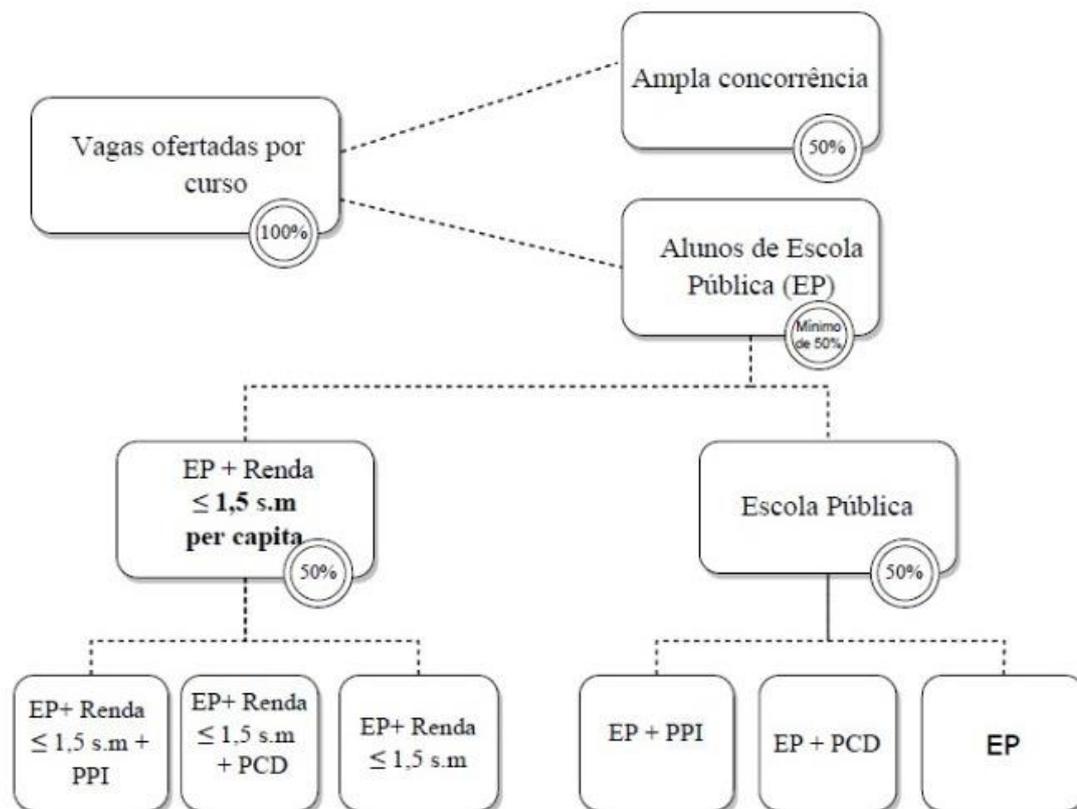
### **3.3.1 A implementação da Lei de Cotas**

A Lei nº 12.711/2012 estabeleceu políticas de ações afirmativas para o ingresso apenas para as Instituições Federais (universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio). Segundo o Art. 1º, as instituições federais devem reservar, em cada curso e turno, o mínimo de 50% das vagas para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública (BRASIL, 2012).

O parágrafo único desse artigo acrescenta ainda que, “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 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita” (BRASIL, 2012). No entanto, no artigo terceiro a lei apresenta subcotas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

O Art. 8º previu, ainda, que as instituições teriam um prazo de quatro anos para cumprir integralmente com o percentual de vagas reservadas. A implantação deveria ser gradativa, tendo que garantir o percentual de 25% do total de vagas reservadas conforme a Lei de Cotas a cada ano, sendo 2016 o último ano para assegurar a oferta total das vagas dispostas na lei.

Figura 1 – Sistema de distribuição de vagas de acordo com a Lei de Cotas



Legenda: S.M= salário mínimo; PPI= pretos, pardos e indígenas; PCD = pessoas com deficiência  
 Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei 12.711/2012 e Ministério da Educação

Dentro do percentual mínimo de cotas reservadas à divisão das subcotas, deve-se considerar a “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 - IBGE” (BRASIL, 2012).

Em relação à adesão às ações afirmativas pelas universidades, Freitas et al (2021) apontam que, até 2012 - o ano da aprovação da Lei de Cotas - 39 universidades federais ofertavam algum tipo de cota de ingresso e, em 2014, todas as universidades federais haviam implementado a lei. No período dos anos de 2003 a 2014 os autores apontam dois eventos importantes que contribuíram para a implantação das cotas nas universidades: o primeiro diz respeito à expansão das instituições, através do programa de Reestruturação das Universidades - REUNI, sendo que no ano 2008, 12 universidades aderiram ao sistema de cotas; o segundo salto significativo de adesão às cotas aconteceu em 2013, ano imediatamente

posterior a aprovação da Lei de Cotas, quando houve a padronização dos critérios de seleção e a obrigatoriedade da reserva de vagas.

Ao realizar um balanço das primeiras iniciativas de ações afirmativas nas IES brasileiras, Heringer (2014) traz elementos que fundamentam e legitimam a política, caracterizando-a como uma política que teve importantes avanços e resultados. A autora aponta que houve ampliação no acesso, principalmente de estudantes oriundos de escola pública, de pretos, pardos e indígenas.

Nesse sentido, o estudo realizado por Mello e Senkevics (2020) aponta que houve uma alteração significativa nos índices de ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, entre 2012 e 2016, passando de 55,4% em 2012, para 63,6% em 2016, mostrando que o crescimento foi de 15%. Esse aumento foi maior em relação aos estudantes PPI oriundos de escolas públicas, passando de 27,7% em 2012 para 38,4% em 2016. Já os ingressantes originários de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários mínimos, eram de 24,9% em 2012, em 2019 este percentual passou para 34%.

Os dados apresentados pelos autores apontam um panorama positivo em relação às mudanças no perfil dos estudantes da IFES, o que pode ter grande contribuição da reserva de vagas pela Lei de Cotas. Observa-se que todos os grupos aumentaram gradativamente o número de ingressantes nas instituições, com destaque para ingressantes PPI de escolas públicas (MELLO, SENKEVICZ, 2020).

### 3.4 REVISÃO DA LEI DE COTAS

De acordo com o Art. 7º, após uma década de promulgação, a Lei de Cotas deve ser revisada, cabendo ao Congresso Nacional realizar tal revisão. Tendo em vista essa exigência legal, foram submetidos à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal projetos de lei, alguns favoráveis, outros contrários e os que abordam apenas a prorrogação do prazo de revisão da Lei.

Para Mello e Santos (2021, p.531, 532):

Idealmente, a revisão prevista para 2022 seria a oportunidade para aperfeiçoar a política pública em foco, mas o horizonte de incertezas também pode levar a retrocessos, seja na forma da exclusão da subcota racial do conjunto de critérios que fundamentam as ações afirmativas de acesso às IFEs no Brasil ou, em um extremo que entendemos improvável, o

fim das ações afirmativas no âmbito da educação, como pretendem suas/seus detratoras/es mais radicais.

Portanto, entende-se que o momento político vivido pelo país, desde o golpe em 2016, não é favorável para a realização de tal revisão, uma vez que:

a) desde o ano de 2016 os direitos sociais brasileiros vivem períodos de grandes instabilidade e retração. Isso se deve em grande parte a aprovação da EC nº 95/2016, que tem um caráter mercadológico e privatizante de retirada de direitos, com pouco investimento em Saúde, Educação, Assistência Social, etc.

b) a vitória do atual Presidente Jair Bolsonaro, no ano de 2018, representou a continuidade do projeto político iniciado com o golpe. Mesmo antes de ser eleito, o chefe do executivo apresentava uma visão distorcida e ultraconservadora sobre temas polêmicos, como a existência do racismo no Brasil, da pobreza, do preconceito etc. Isso pode ser constatado em falas do tipo "não tem que ter uma política" específica para grupos vulneráveis e faz a sua listagem: "Tudo é coitadismo. Coitado do negro, coitado da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense. Vamos acabar com isso" (CALEIRO, 2018, s,p). O autor aponta ainda que Bolsonaro "já disse em entrevistas que é 'homofóbico, com muito orgulho' e que preferia ter um filho morto a um filho homossexual" (CALEIRO, 2018, s,p).

c) falta de avaliação e monitoramento da Lei de Cotas, pelo Poder Executivo. Segundo o artigo 6º da Lei nº 12.711/2012 "O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei (BRASIL, 2012), a partir deste dispositivo, o decreto nº 7.824/2012 definiu no artigo 6º a criação e composição do "Comitê de Acompanhamento e Avaliação da Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio". Segundo Feres Júnior e Luz (2022), durante o governo da Presidente Dilma, ocorreram várias tentativas de composição do Comitê, porém, sem sucesso, enquanto que os governos dos Presidentes Temer e Bolsonaro não demonstraram nenhum interesse em institucionalizá-lo.

Segundo estudo realizado pelo Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB) em parceria com o GEMAA, entre 2012 e 2021, 34 projetos de Lei foram apresentados na CD, sendo que quatro deles não foram movimentados. Dos 30 PLs que tiveram movimentação, 15 eram de partidos de direita, 12 de esquerda e 3 do

centro. Quanto ao teor dos projetos de Lei, a OLB (2021, s.p) classifica como sendo:

12 (40%) apresentam teor favorável ao princípio da Lei de Cotas (apoando o aprofundamento ou a manutenção da legislação) e 12 (40%), teor contrário (propondo extingui-la ou modificá-la em pontos centrais). Apenas seis são neutros. Esse resultado sinaliza uma disputa polarizada e acirrada entre perspectivas de revisão da legislação. [...] Do ponto de vista da valência, das 12 proposições de autoria de partidos de esquerda, sete são favoráveis (58%) e três são contrárias (25%). Inversamente, das 15 proposições de autoria de partidos de direita, oito são contrárias (53%) e quatro são favoráveis (26%).

Alguns projetos de lei são particularmente importantes e merecedores de atenção, como é o caso do PL nº 1788/2021, de autoria do deputado Bira do Pindaré, que propõe que a revisão da Lei de Cotas seja prorrogada por um período de 30 anos. Para o autor a Lei de Cotas, é extremamente importante e acrescenta que, em 2012, quando a lei foi aprovada, "não se tinha talvez ideia de o quão seria relevante e a grande inclusão que se obteve com a Lei de Cotas, de modo que, hoje, as instituições federais de ensino têm, de fato, predominância de estudantes de baixa renda e daqueles pertencentes a segmentos historicamente discriminados" (BRASIL, 2021, s.p).

O PL nº 5384/2020, que possui como primeira autora a deputada Maria do Rosário e mais sete deputados, prevê alteração do artigo 7º da Lei 12.711/2012, a qual deixaria de ser temporária e assumiria o caráter permanente, incluindo Assistência Estudantil a todos os estudantes que apresentassem necessidade para concluir o curso. Para eles (BRASIL, 2020, s.p.):

Apesar do sucesso apresentado pela lei em tornar diverso e plural o ingresso nas instituições federais de ensino, ainda não é chegado o momento de revisar-se a lei no período inicialmente previsto. Assim, considerando as nefastas consequências da escravidão, do racismo estrutural em nosso país, é preciso tornar permanente a reserva de vagas nas instituições mencionadas.

Os autores apontam que, enquanto não se efetivar uma série de reformas (tributária, agrária, urbana, etc) no Brasil, as ações afirmativas na educação superior não podem deixar de existir.

O PL nº 3.422/2021 (apensado ao PL nº 5.384/2020) de autoria dos deputados Valmir Assunção, Benedita da Silva e Carlos Zarattini, propõe: a) que a revisão da Lei de Cotas seja estendida por um prazo de 50 anos, além de garantir

Bolsa Permanência até a conclusão do curso ao estudante que necessitar do auxílio. Os deputados justificam a necessidade dessa prorrogação embasados, primeiramente, em dados recentes sobre as consequências e impacto da pandemia sobre a população negra brasileira. Para eles, "pretos ou pardos estavam ainda 73,5% mais expostos a viver em um domicílio com condições precárias do que brancos, e sofrem mais com diabetes, hipertensão e asma, doenças que pioram o quadro da COVID-19" (BRASIL, 2021, s.p). Acrescentam que no sistema educacional, pretos, pardos e indígenas são mais afetados pelo precário acesso à internet. Em segundo lugar, o racismo estrutural no Brasil ainda não foi superado e as ações afirmativas são um caminho para que as desigualdades sociais e raciais cessem.

De acordo com os deputados, mesmo com resultados positivos, há muito que avançar, não só mantendo tal política, "como também ampliar seu escopo a fim de contribuir para a extinção do racismo na sociedade. Isto nos faz entender que políticas de reparação são necessárias para não retroceder em conquistas já estabelecidas" (BRASIL, 2021, s.p); almejando "b) Garantir, através do estado Bolsa permanência, até o final do curso, para os estudantes que assim necessitar; c) a criação do 'Conselho Nacional das Ações Afirmativas no Ensino Superior', o qual deverá ser composto pelo vários segmentos representativos, como representantes MEC, Congresso Nacional, ANDIFES, CONIF, FONAPRACE, UNE, NEABS, etc. O Conselho terá como principais funções 'estimular e realizar uma avaliação permanente da aplicação da lei', elaborando relatórios a cada cinco anos, sugerindo medidas complementares a serem tomadas pelas universidades" (BRASIL, 2021, s.p).

No Senado Federal merece destaque o PL nº 4656/2020, de autoria do senador Paulo Paim. Na referida proposta, o senador reitera a necessidade de continuidade da Lei de Cotas nas instituições de educação superior, incluindo as IES privadas. Para ele, a revisão deverá acontecer a cada 10 anos e considerar alguns aspectos: a) renovar a Lei de Cotas quando o número de estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência "é inferior 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 – IBGE (BRASIL, 2020, s.p); b) se o

número de estudantes com as características descritas acima for superior à proporção do último censo, a lei poderá ter "sua aplicação suspensa a partir do quinto ano subsequente, assegurada a sua aplicação no caso de redução da proporção verificada a partir da suspensão" (BRASIL, 2020, s.p). Ao justificar suas propostas, o senador entende que:

Os efeitos dessas políticas são positivos e a experiência de países como os EUA, África do Sul, Índia e Brasil, entre outros, que enfrentaram e enfrentam o "racismo estrutural" ou discriminação étnica, evidencia que, sem elas, a desigualdade se reproduz e até mesmo se agudiza. Ao contrário, a sua presença contribui para a redução dessa desigualdade, e o acesso à educação é uma das mais importantes formas de promover a inclusão social e econômica dos menos favorecidos.

Além dos projetos de lei apresentados, existem outros, que muito embora não tratam, especificamente, da revisão da Lei nº 1.711/2012, buscam incluir outros grupos no rol de beneficiários da reserva de vagas, como por exemplo idosos com setenta anos ou mais (PL nº 4.662/2019), egressos de programa de acolhimento institucional (PL nº 618/2021), alunos que tenham concluído ensino fundamental e médio na rede pública ou foram bolsistas integrais em escolas particulares (PL nº 2.384/2019), dentre outros.

Assim como já mencionado anteriormente, existem projetos de lei que afetam negativamente a política de ações afirmativas, como é o caso do PL nº 1.531/2019, da deputada professora Dayane Pimentel. A proposta da deputada retira a reserva de vagas étnico-racial e sua justificativa está baseada no artigo 3º da CF de 1988, a qual entende que a reserva étnico-racial é uma forma de discriminação vedada constitucionalmente.

Ressalta-se que esses são apenas alguns projetos de lei de maior relevância, entretanto, reconhece-se que o futuro das ações afirmativas para o ensino superior permanece indefinido, visto que, segundo Mello e Santos (2022), os projetos de lei até então apresentados não representam grandes avanços e o cenário político e econômico em que o Brasil se encontra não favorece a ampliação da Lei de Cotas.

## **4 A LEI DE COTAS E O PERFIL DOS INGRESSANTES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa desenvolvida sobre os impactos da Lei de Cotas no perfil socioeconômico e racial dos ingressantes nas universidades federais brasileiras, no período entre 2012 e 2019.

Os dados apresentados foram coletados a partir dos microdados do Censo da Educação Superior do INEP (2013, 2020). As análises foram realizadas no sentido de identificar as principais mudanças que a Lei nº 12.711/12 introduziu nas políticas nacionais de seleção e ingresso de estudantes nas universidades federais, buscando compreender os principais avanços e contribuições dessa política na inclusão social e a democratização do acesso à educação superior pública. Além disso, verifica-se quais foram as principais mudanças que as ações afirmativas introduziram no perfil socioeconômico e racial dos estudantes das universidades públicas federais no período entre 2012 e 2019.

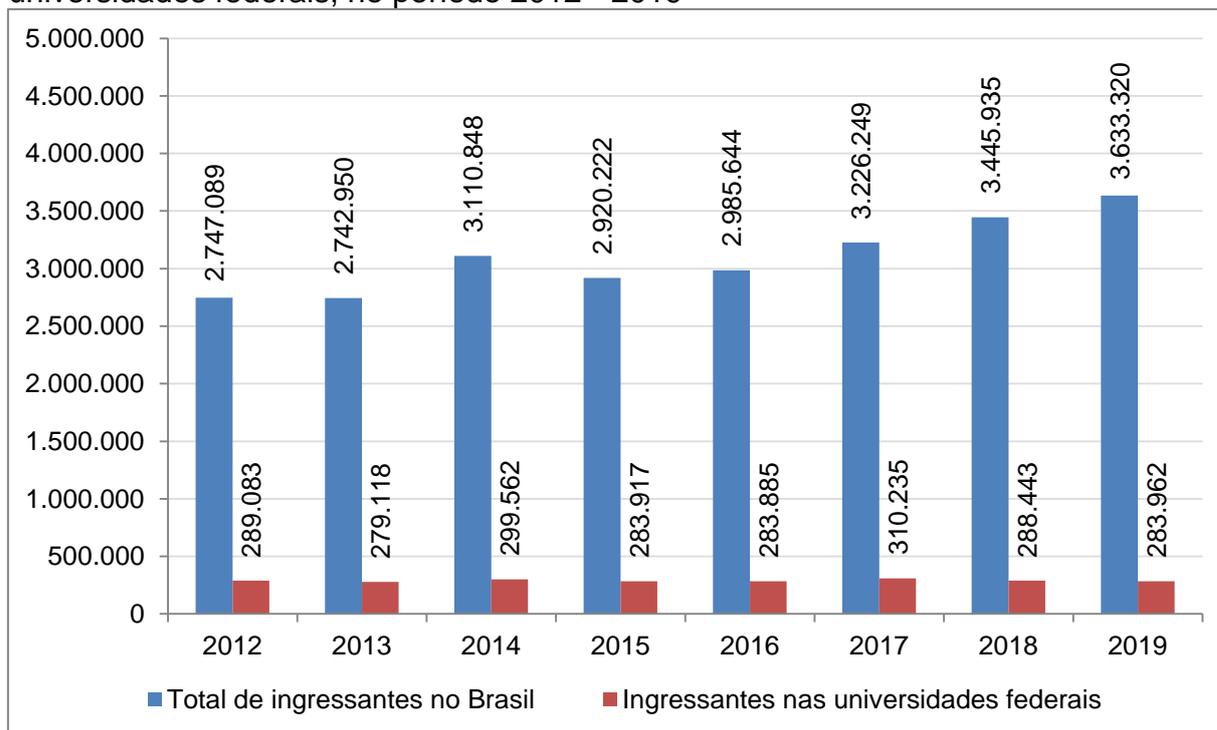
### **4.1 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES E DOS CURSOS**

Tendo em vista os propósitos deste estudo, julga-se importante iniciar a análise dos dados por meio de uma caracterização geral das universidades públicas federais e dos cursos de graduação ofertados. Foram priorizados os dados referentes ao ingresso, modalidade de ensino dos cursos, formas de ingresso, localização das universidades federais, turno dos cursos e grau acadêmico.

#### **4.1.1 Ingresso**

Os dados do Censo da Educação Superior do INEP (2013 e 2020) mostram que em 2012 ingressaram, nas universidades federais, 289.083 estudantes e, em 2019, 283.962. No Gráfico abaixo é possível observar a evolução do número de ingressantes nas universidades federais no período entre 2012 e 2019 e compreendê-la no contexto da expansão da educação superior pública e privada.

Gráfico 4 - Evolução do número de ingressantes nas IES brasileiras e nas universidades federais, no período 2012 - 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nas sinopses do Censo da Educação Superior (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

Os dados acima evidenciam um progressivo aumento do número de ingressantes nas IES brasileiras, correspondente a 24,39% no período entre os anos 2012 e 2019 (um crescimento médio de cerca de 3,48% ao ano). Nas universidades federais observa-se, por outro lado, um processo de estabilização. Ao invés de crescimento houve uma ligeira retração, correspondente a 5.121 ingressantes (redução de cerca de 1,8% no período). No ano de 2012, as universidades federais respondiam por 10,52% do total dos ingressantes no país. Em 2019, esse percentual caiu para 7,81%.

Diversos fatores contribuíram para a expansão do setor privado e a estabilização do setor público, entre os quais destacam-se: as políticas neoliberais, a redução dos investimentos nas universidades públicas, a flexibilização das políticas de educação superior e a expansão da modalidade EAD nas IES privadas.

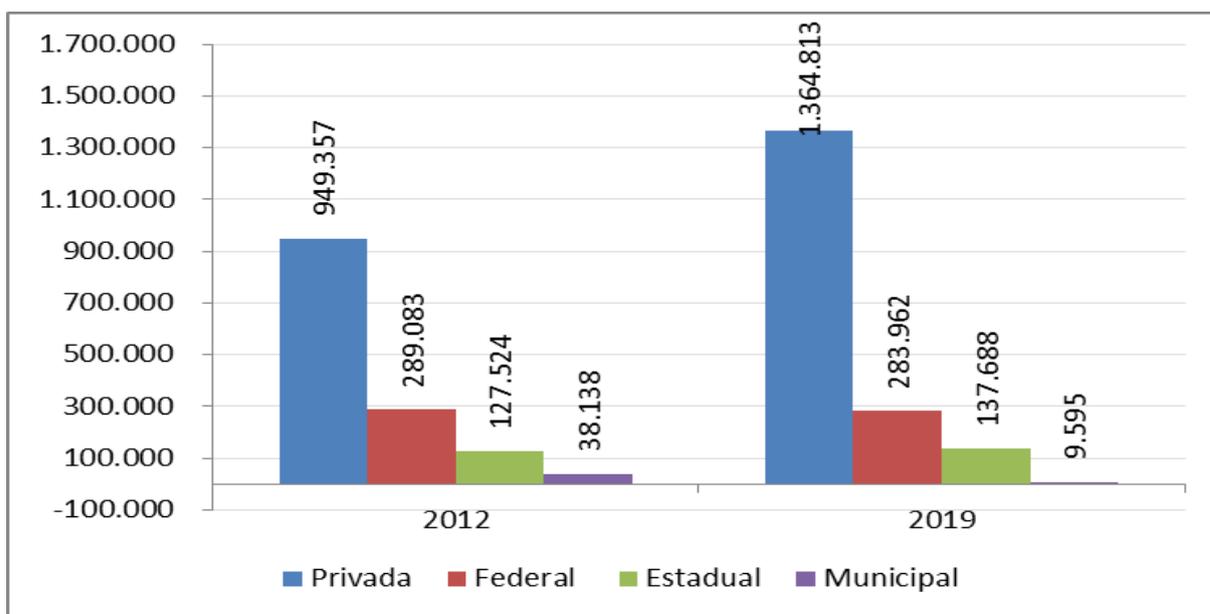
As políticas neoliberais implementadas têm estimulado a privatização, a redução dos investimentos nas IES públicas, os cortes orçamentários na pesquisa e na pós-graduação e a flexibilização para a abertura de cursos e polos de EAD em instituições privadas. Esse conjunto de políticas têm promovido a mercantilização da educação superior e comprometido a qualidade da formação acadêmica. Os

subsídios e os incentivos para o setor privado, especialmente o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos), têm encorajado a abertura de instituições com fins puramente mercantis (PACHECO, 2019). As políticas neoliberais fragilizam as políticas públicas e promovem a retirada de direitos sociais já conquistados. Nas palavras de Moreira, Bavaresco e Silva (2021, s.p.):

A agenda neoliberal avança fortemente na realidade brasileira, implementada com pouca ou nenhuma mediação para o social, colocando em risco os direitos até então conquistados, incidindo fortemente sobre os direitos sociais, o que repercute nas mais variadas formas no cotidiano da vida social. Isso significa que o processo de expansão da educação superior, ao não encontrar as possibilidades de sua consolidação em bases democráticas, sofre consequências drásticas.

No Gráfico a seguir é possível compreender melhor os impactos das políticas neoliberais implementadas nos últimos anos. A estabilização do número de ingressantes não se deu apenas nas IES federais. A tendência é observável em todo o segmento das IES públicas (federais, estaduais e municipais), cabendo destaque para a significativa redução de ingressantes nas IES municipais.

Gráfico 5 - Evolução do número de ingressantes nas IES brasileiras por categoria administrativa nos anos de 2012 e 2019



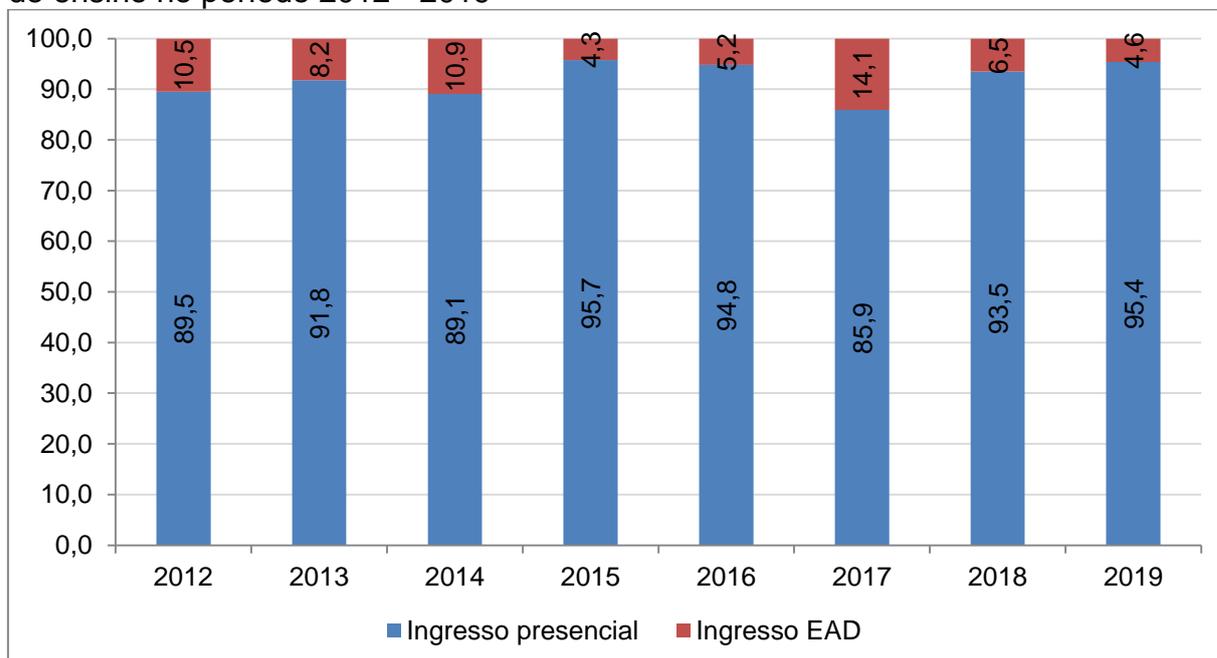
Fonte: Sistematizado pela autora com base nas sinopses do Censo da Educação Superior (INEP, 2013, 2020)

Como destacado anteriormente, a modalidade EAD tem contribuído significativamente para o crescimento de ingressantes nas IES privadas. Na próxima seção serão apresentados dados complementares sobre as modalidades de ensino ofertadas nas universidades federais, com destaque para o avanço acelerado dos cursos ofertados na modalidade EAD.

#### 4.1.2 Modalidades de ensino

O Gráfico a seguir apresenta dados sobre os ingressantes das universidades federais em cada uma das modalidades de ensino (presencial e EAD). Os dados evidenciam pequenas variações no período, cabendo destaque para o ano de 2017, quando é possível observar um percentual de aumento significativo de ingressantes na modalidade EAD.

Gráfico 6 - Distribuição dos ingressantes das universidades federais por modalidade de ensino no período 2012 - 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nas sinopses do Censo da Educação Superior (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

Como é possível observar, o ensino de graduação nas universidades federais é majoritariamente presencial. Observa-se uma retração da modalidade EAD, passando de 10,5% no ano de 2012 (30.257 ingressantes) para 4,6% no ano de 2019 (13.066), uma redução de mais de 130%. Por outro lado, no ano de 2019, os

cursos presenciais respondiam por 95,4% dos ingressos (270.896 ingressantes), enquanto em 2012 o percentual era de 89,5% (258.826 ingressantes), um aumento de 4,45%.

A presença da modalidade EAD nas universidades federais e nas IES públicas como um todo contrasta com o verificado no segmento das IES privadas. De acordo com os dados do INEP (2013), no ano de 2012 ingressaram 371.695 estudantes no país na modalidade EAD, sendo 12,12% em IES públicas e 87,88% nas instituições privadas. No ano de 2019 o número de ingressantes na EAD saltou para 878.163 (um aumento de cerca de 57,67% no período), sendo 3,32% nas IES públicas e 96,68% do setor privado (INEP, 2020).

Embora não seja a única, a expansão da EAD nas IES privadas pode ser apontada como uma das causas da retração das matrículas nas IES públicas. Enquanto as matrículas presenciais de graduação cresceram 43,5% entre os anos de 2005 e 2018, a modalidade EAD cresceu 1.693%, saltando de 114.642 matrículas em 2005 para 2.056.511 em 2018 (TREVISOL, TOLEDO, 2021). No período de dez anos (2010-2020), as matrículas de graduação presenciais diminuíram 13,9% e as da modalidade EAD aumentaram 428,2%. No ano de 2020 – pela primeira vez na história da educação superior brasileira – as matrículas de ingressantes em EAD foram superiores às presenciais (53,4% em EAD e 46,6% presenciais) (MEC/INEP, 2022; G1, 2022). A EAD é uma modalidade barata, mais flexível, menos exigente e mais acessível aos estudantes mais pobres e residentes em regiões distantes das cidades onde estão instaladas as IES públicas, entretanto, compromete a qualidade, uma vez que há uma dissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

A tabela abaixo apresenta dados sobre a evolução dos ingressantes em cada uma das universidades federais brasileiras no período 2012 – 2019, assim como a distribuição dos ingressos nas modalidades presencial e EAD. Com o intuito de facilitar a análise dos dados, apresenta-se na sequência a relação das IES a partir do quesito "variação", ou seja, a tabela inicia com a instituição que apresentou a maior redução do número de ingressantes no período.

Tabela 3 – Proporção de ingressantes nas universidades federais e distribuição por modalidade de ensino nos anos de 2012 e 2019

IES	Ingressantes		Variação *	Ingressantes por modalidade			
	2012	2019		Presenci al 2012	EAD 2012	Presenci al 2019	EAD 2019
Universidade Federal de Minas Gerais	10.858	7.790	-3.068	9.288	1.570	7.790	0
Universidade Federal do Piauí	8.435	5.752	-2.683	5.819	2.616	5.752	0
Universidade Federal da Paraíba	10.293	7.788	-2.505	8.399	1.894	6.899	889
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	9.882	7.729	-2.153	7.796	2.086	7.727	2
Universidade Federal de Ouro Preto	4.712	2.963	-1.749	2.967	1.745	2.963	0
Universidade Federal de São João Del Rei	4.175	2.764	-1.411	2.607	1.568	2.764	0
Universidade Federal de Juiz De Fora	5.602	4.498	-1.104	4.102	1.500	4.498	0
Universidade Federal de Pelotas	5.639	4.606	-1.033	5.287	352	4.580	26
Universidade Federal do Pará	9.595	8.643	-952	9.371	224	8.642	1
Universidade Federal de Lavras	3.290	2.479	-811	2.349	941	2.477	2
Universidade Federal de Sergipe	6.843	6.109	-734	6.294	549	6.109	0
Universidade Federal de São Carlos	3.912	3.309	-603	3.170	742	3.309	0
Universidade Federal do Oeste Do Pará	2.206	1.605	-601	2.206	0	1.605	0
Universidade Federal de Pernambuco	7.783	7.193	-590	7.173	610	7.191	2
Universidade Federal de Alfenas	2.233	1.710	-523	1.745	488	1.710	0
Universidade Federal de Uberlândia	5.500	4.998	-502	5.500	0	4.998	0
Universidade Federal de Alagoas	5.934	5.497	-437	5.415	519	5.497	0
Universidade Federal do Ceará	7.637	7.232	-405	6.056	1.581	7.232	0
Universidade Federal da Bahia	8.019	7.615	-404	8.019	0	7.615	0
Universidade Federal do Espírito Santo	5.553	5.244	-309	5.548	5	5.244	0
Universidade Federal do Amapá	1.214	966	-248	1.214	0	916	50
Universidade Federal de Campina Grande	5.348	5.141	-207	5.348	0	5.141	0
Universidade Federal da Fronteira Sul	2.479	2.288	-191	2.479	0	2.288	0
Fundação Universidade Federal da Grande	2.104	1.915	-189	1.819	285	1.851	64

Dourados							
Universidade Federal de São Paulo	3.402	3.239	-163	3.402	0	3.209	30
Universidade Federal de Mato Grosso	5.724	5.586	-138	5.518	206	5.536	50
Universidade Federal do Paraná	7.224	7.117	-107	6.875	349	7.117	0
Universidade Federal de Santa Maria	6.151	6.081	-70	5.247	904	5.553	528
Universidade Federal do Rio Grande	2.906	2.844	-62	2.904	2	2.844	0
Fundação Universidade Federal do Tocantins	3.803	3.743	-60	3.490	313	3.743	0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	6.450	6.431	-19	6.445	5	6.429	2
Universidade Federal de Itajubá	1.678	1.726	48	1.529	149	1.575	151
Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	627	684	57	627	0	684	0
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco	1.563	1.631	68	1.563	0	1.631	0
Universidade Federal do Amazonas	5.125	5.344	219	5.121	4	5.344	0
Universidade Federal Fluminense	14.449	14.668	219	11.094	3.355	10.211	4457
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	5.371	5.591	220	3.713	1.658	3.925	1666
Fundação Universidade Federal do Pampa	3.641	3.862	221	3.641	0	3.301	561
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	5.488	5.710	222	5.276	212	5.710	0
Universidade Federal de Santa Catarina	7.064	7.327	263	6.969	95	7.280	47
Fundação Universidade Federal do ABC	2.410	2.674	264	2.410	0	2.674	0
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2.689	2.957	268	2.127	562	2.515	442
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	2.676	2.981	305	2.675	1	2.962	19
Universidade Federal do Acre	2.126	2.506	380	2.126	0	2.506	0
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	706	1.111	405	706	0	1.111	0
Universidade Federal de Viçosa	3.601	4.014	413	3.601	0	4.014	0
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1.330	1.820	490	1.330	0	1.820	0

Universidade Federal de Roraima	1.743	2.265	522	1.367	376	1.615	650
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2.180	2.727	547	2.180	0	2.726	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	3.784	4.376	592	2.420	1.364	2.809	1567
Fundação Universidade Federal de Rondônia	2.053	2.750	697	2.053	0	2.666	84
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	758	1.483	725	758	0	1.483	0
Universidade Federal de Goiás	6.444	7.225	781	6.433	11	7.225	0
Universidade Federal do Maranhão	4.680	5.469	789	4.627	53	5.469	0
Universidade Federal Rural de Pernambuco	3.494	4.283	789	3.473	21	4.279	4
Universidade Federal do Rio de Janeiro	11.272	12.062	790	9.930	1.342	10.292	1770
Universidade de Brasília	8.856	9.653	797	8.856	0	9.652	1
Universidade Federal Rural da Amazônia	894	2.015	1.121	894	0	2.015	0
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	7.475	9.040	1.565	7.475	0	9.040	0
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	**	1.821				1.821	0
Universidade Federal do Oeste da Bahia	**	1.121				1.121	0
Universidade Federal do Cariri	**	998				998	0
Universidade Federal do Sul da Bahia	**	1.193				1.193	0

Notas: \* Variação = a diferença no número de ingressantes no ano de 2012 em comparação com o ano de 2019.

\*\*IES criada após o ano de 2012.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP 2013,2020).

Os dados acima evidenciam alguns aspectos que merecem ser destacados. O primeiro deles diz respeito à redução do número de ingressantes em 31 das 58 universidades federais existentes no ano de 2012. Essa diminuição está associada à progressiva redução do número de ingressantes da modalidade EAD no período. Os dados do INEP (2013, 2020) revelam que, das 31 universidades federais que diminuiram o número de ingressantes, em 12 delas a retração foi exclusivamente nos cursos EAD.

Das 38 universidades federais que possuíam ingressantes nos cursos EAD em 2012, 18 não apresentaram ingressantes no ano de 2019 nessa modalidade. Por outro lado, seis universidades federais que não possuíam ingresso em cursos a distância no ano de 2012 passaram a ofertar em 2019, número relativamente inferior se comparado com as universidades que deixaram de ofertar cursos EAD. Entretanto, observa-se que em muitas universidades federais houve um aumento relativamente expressivo de estudantes que ingressaram nos cursos presenciais.

Por fim, os dados apontam que as universidades federais com maior número de estudantes na modalidade EAD estão localizadas na região Sudeste do país.

#### **4.1.3 Formas de ingresso**

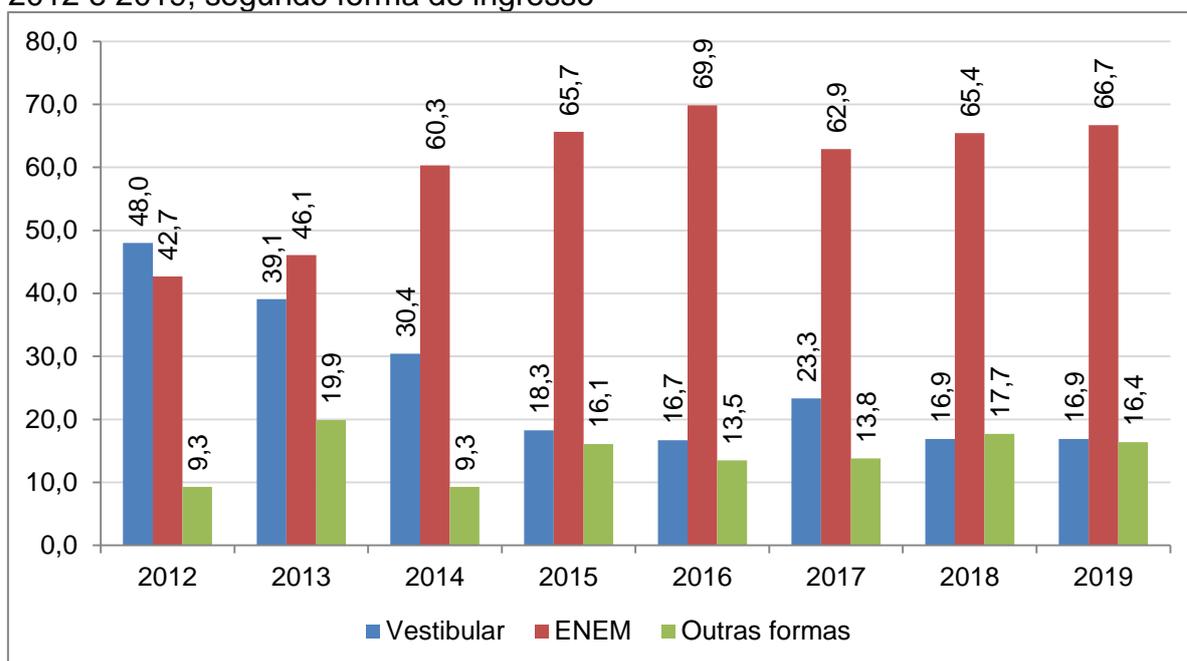
Segundo Freitas *et al* (2020), das 63 universidades federais em 2018, 60 ofertavam ingresso através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), programa que utiliza a nota do ENEM para a seleção e ingresso.

Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (2019, p. 53), os efeitos gerados pelos novos instrumentos de seleção para o ingresso nas IFES "levou à substituição total ou parcial dos tradicionais vestibulares pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU".

As formas de ingresso mais comuns nas universidades federais são o vestibular e o ENEM. Existe, no entanto, o ingresso através de avaliação seriada, seleção simplificada, vaga remanescente, programa especial, transferência ex-offício, etc. Para este estudo, optou-se em utilizar as duas principais formas de ingresso (vestibular e ENEM) e recodificar as demais formas de ingresso, criando a categoria "outras formas".

O Gráfico a seguir mostra a evolução no percentual de ingressantes através do ENEM, em detrimento da expressiva retração de ingressantes pelo vestibular, no período dos anos de 2012 a 2019.

Gráfico 7 - Percentual de ingressantes nas universidades federais no período entre 2012 e 2019, segundo forma de ingresso



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020)

A partir dos dados acima, destaca-se que: (a) de 2012 a 2016 houve um aumento gradativo de ingressantes nas universidades federais através do ENEM, sendo que o ano 2016 apresentou o maior percentual de ingressantes (69,9%) no período; (b) em 2017 - ano que teve o maior número de ingressantes nas universidades federais no período entre os anos de 2012 a 2019 - houve uma redução do percentual de ingressantes através do ENEM (62,9%), e um aumento no percentual de ingressantes através do vestibular (23,3%). Esses percentuais podem estar relacionados ao fato de que 2017 foi o ano em que as universidades federais apresentaram um elevado número de ingressantes na modalidade EAD; (c) a partir do ano de 2013, o ENEM se tornou a principal forma de ingresso nas universidades federais, com um percentual de 46,1%, chegando no ano de 2019 com 66,7%.

A evolução do ingresso através do ENEM pode ser melhor compreendida a partir do quadro abaixo, que apresenta um panorama amplo das formas de ingresso nas universidades federais.

Quadro 6 - Percentual ingressantes nas universidades federais em 2012 e 2019, segundo forma de ingresso

UNIVERSIDADES	2012			2019		
	Vestibular	ENEM	Outras formas	Vestibular	ENEM	Outras formas
Universidade Federal Rural de Pernambuco		92,4%	7,6%		92,9%	7,1%
Universidade Federal Rural do Semi-Árido		10,3%	89,7%		90,7%	9,3%
Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre		93,5%	6,5%		92,4%	7,6%
Universidade Federal de Campina Grande		94,4%	5,6%		91,7%	8,3%
Universidade Federal da Integração Latino-Americana		37,2%	62,8%		72,6%	27,4%
Universidade Federal da Fronteira Sul		83,2%	16,8%		77,1%	22,9%
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira		76,6%	23,4%		50,3%	33,9%
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia		92,2%	7,8%	,6%	86,5%	12,9%
Universidade Federal de Itajubá		83,1%	16,9%	9,6%	80,0%	10,4%
Universidade Federal do Acre		96,3%	3,7%		86,0%	14,0%
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	*				66,1%	33,9%
Universidade Federal do Oeste da Bahia	*				91,7%	8,3%
Universidade Federal do Cariri	*				93,5%	6,5%
Universidade Federal do Sul da Bahia	*				46,4%	53,6%
Fundação Universidade Federal do Pampa	,027%	84,6%	15,3%		80,1%	19,9%
Fundação Universidade Federal do ABC	,041%	81,2%	18,7%		75,1%	24,9%
Universidade Federal do Oeste do Pará	,4%	60,8%	38,8%		87,4%	12,6%
Universidade Federal de Viçosa	12,8%	76,9%	10,3%		80,4%	19,6%
Universidade Federal de Alfenas	21,0%	65,9%	13,1%		87,6%	12,4%
Universidade Federal da Bahia	62,9%	14,4%	22,7%		76,4%	23,6%
Universidade Federal do Pará	74,7%	,3%	25,0%		79,3%	20,7%

Universidade Federal da Paraíba	80,0%	12,4%	7,6%		92,7%	7,3%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	85,0%	3,0%	12,0%		88,0%	12,0%
Universidade Federal Rural da Amazônia	89,0%	9,8%	1,1%		92,0%	8,0%
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco	90,1%	89,9%			98,3%	1,7%
Universidade Federal de Ouro Preto	93,3%		6,7%		89,7%	10,3%
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1,6%	88,9%	9,5%		83,5%	16,5%
Universidade Federal de Lavras	22,7%	50,9%	26,4%		76,9%	23,1%
Universidade Federal de Alagoas	8,7%	85,5%	5,8%	,036%	93,3%	6,6%
Universidade Federal do Rio Grande	2,3%	85,5%	12,1%	,1%	79,1%	20,8%
Universidade Federal de Juiz de Fora	68,2%	10,9%	20,8%	,4%	55,8%	43,8%
Universidade Federal de São João Del Rei	82,6%	5,2%	12,2%	,4%	91,6%	8,0%
Universidade Federal do Ceará	21,9%	71,5%	6,6%	,6%	84,7%	14,7%
Universidade Federal de Mato Grosso	3,6%	84,0%	12,4%	,9%	92,3%	6,8%
Universidade Federal do Maranhão	1,1%	95,4%	3,4%	1,0%	93,8%	5,2%
Universidade Federal do Espírito Santo	100,0%	100,0 %		1,1%	87,0%	11,9%
Universidade Federal de Pernambuco	95,3%	87,7%	-83,0%	1,8%	94,7%	3,4%
Universidade Federal de São Paulo	100,0%	100,0 %		10,2%	80,0%	9,8%
Universidade Federal do Amazonas	12,5%	38,4%	49,1%	13,0%	48,3%	38,7%
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	32,5%	53,6%	13,9%	16,1%	66,9%	17,0%
Fundação Universidade Federal de Rondônia	68,8%	27,4%	3,8%	2,5%	84,2%	13,3%
Universidade Federal de Pelotas	80,3%	74,6%		2,7%	73,0%	24,3%
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	5,2%	85,8%	9,1%	21,3%	64,6%	14,1%
Universidade de Brasília	72,4%	14,8%	12,9%	22,8%	20,7%	56,4%
Universidade Federal de Uberlândia	27,2%	39,5%	33,3%	27,0%	62,0%	11,0%
Universidade Federal do Amapá	49,1%	50,0%	0,9%	3,3%	85,9%	10,8%
Universidade Federal de	21,6%	85,4%		3,4%	85,7%	10,9%

São Carlos						
Universidade Federal de Goiás	74,1%	13,3%	12,5%	3,8%	82,5%	13,7%
Universidade Federal Fluminense	43,8%	3,8%	52,4%	30,9%	58,4%	10,7%
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	30,7%	61,7%	7,6%	32,1%	66,2%	1,7%
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	18,9%	57,1%	23,9%	35,8%	58,2%	5,9%
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	99,0%		1,0%	4,3%	76,9%	18,8%
Fundação Universidade Federal do Tocantins	81,8%	14,7%	3,5%	41,3%	43,6%	15,1%
Universidade Federal do Piauí	31,0%	65,4%	3,6%	5,2%	91,4%	3,4%
Universidade Federal de Minas Gerais	68,3%		31,7%	5,5%	77,3%	17,2%
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	85,1%	2,6%	12,4%	51,6%	38,5%	9,8%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	82,6%		17,4%	53,7%	20,3%	26,0%
Universidade Federal de Santa Catarina	82,6%		17,4%	56,2%	23,5%	20,3%
Universidade Federal de Roraima	88,8%	7,6%	3,7%	66,7%	28,9%	4,4%
Universidade Federal de Santa Maria	70,3%	1,5%	28,2%	7,9%	75,8%	16,3%
Universidade Federal do Paraná	79,9%	13,8%	6,3%	70,4%	17,3%	12,4%
Universidade Federal do Rio de Janeiro	5,3%	79,7%	15,0%	76,2%		23,8%
Universidade Federal de Sergipe	75,2%	4,0%	20,8%	91,2%	,8%	8,0%

\*Universidade criada após o ano de 2012.

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

O quadro acima evidencia uma diversificação das formas de ingresso. Em 2012 apenas 10 universidades (de um total de 59) não utilizavam o vestibular como forma de ingresso. No ano de 2019 esse número aumentou para 26 (de um total de 63), correspondendo a 41,26% do total das universidades. De acordo com os dados do INEP (2020), em 2019 o vestibular foi a principal forma de ingresso em apenas nove universidades federais. Em apenas 17,46% das instituições o percentual de ingresso por meio do vestibular ficou acima de 50%.

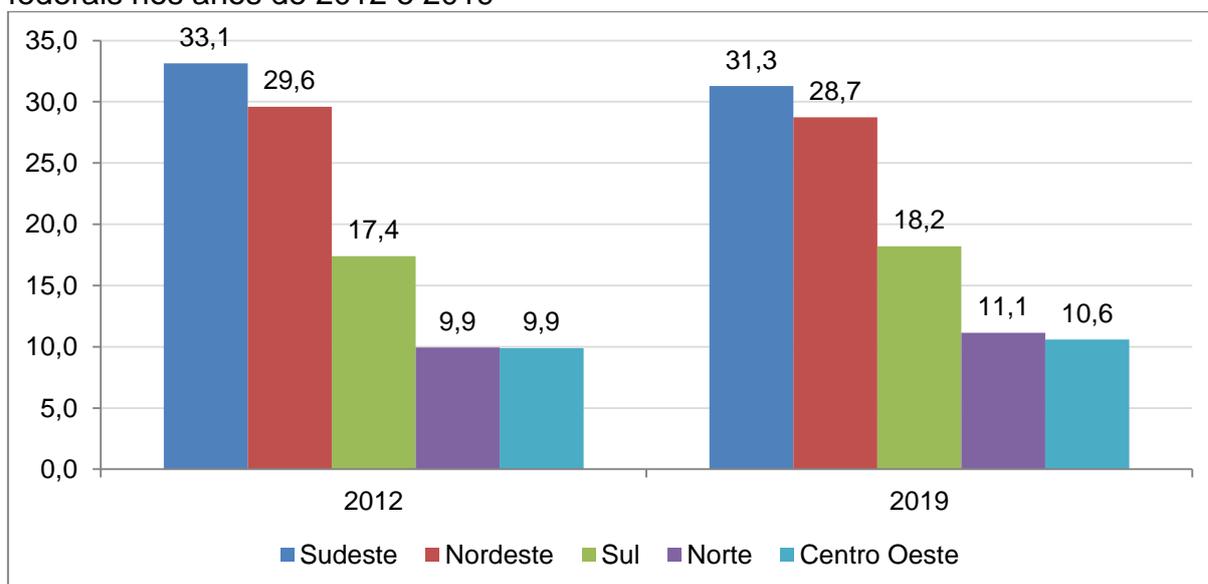
No entanto, a Universidade Federal do Vale do São Francisco, a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Federal de São Paulo, a

Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Federal de São Carlos apresentam dados contraditórios no que tange à forma de ingresso em 2012. A Universidade Federal de São Paulo, por exemplo, informa que no ano de 2012 teve 100% de ingresso através do vestibular e ao mesmo tempo informa que 100% dos ingressantes foram através do ENEM. A inconsistência dos dados é também observável nas demais universidades citadas.

#### 4.1.4 Região das universidades

Tendo em vista as grandes desigualdades sociais entre as diferentes regiões do país, a localização é um fator que incide sobre o perfil socioeconômico e étnico-racial dos ingressantes. O Gráfico a seguir evidencia a distribuição dos ingressantes nas universidades federais, por região, nos anos de 2012 e de 2019.

Gráfico 8 - Distribuição de ingressantes por região de localização das universidades federais nos anos de 2012 e 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013, 2020)

Os dados apresentados no gráfico evidenciam que as regiões Sudeste e Nordeste concentram o maior número de ingressantes. No ano de 2019, 31,3% matricularam-se nas universidades sediadas na região Sudeste, seguidos pela região Nordeste (28,7%), Sul (18,2%), Norte (11,1%) e Centro Oeste (10,6%). Esse resultado era esperado, uma vez que os dados do IBGE (2010) mostram que essas

regiões são as mais populosas do país. E, segundo dados do INEP (2013, 2020) são, também, as que possuem maior número de universidades federais, conforme aponta a Tabela abaixo.

Tabela 4 – Número de habitantes e de universidades federais por região do país nos anos de 2012 e 2019

Regiões	População		Universidades federais	
	Nº	%	2012	2019
Norte	15.864.454	8,32	9	10
Nordeste	53.081.950	27,83	15	18
Sudeste	80.364.410	42,13	19	19
Sul	27.386.891	14,36	11	11
Centro-Oeste	14.058.094	7,37	5	5
Total	190.755.799	100	59	63

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos dados do IBGE (2010) e dos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

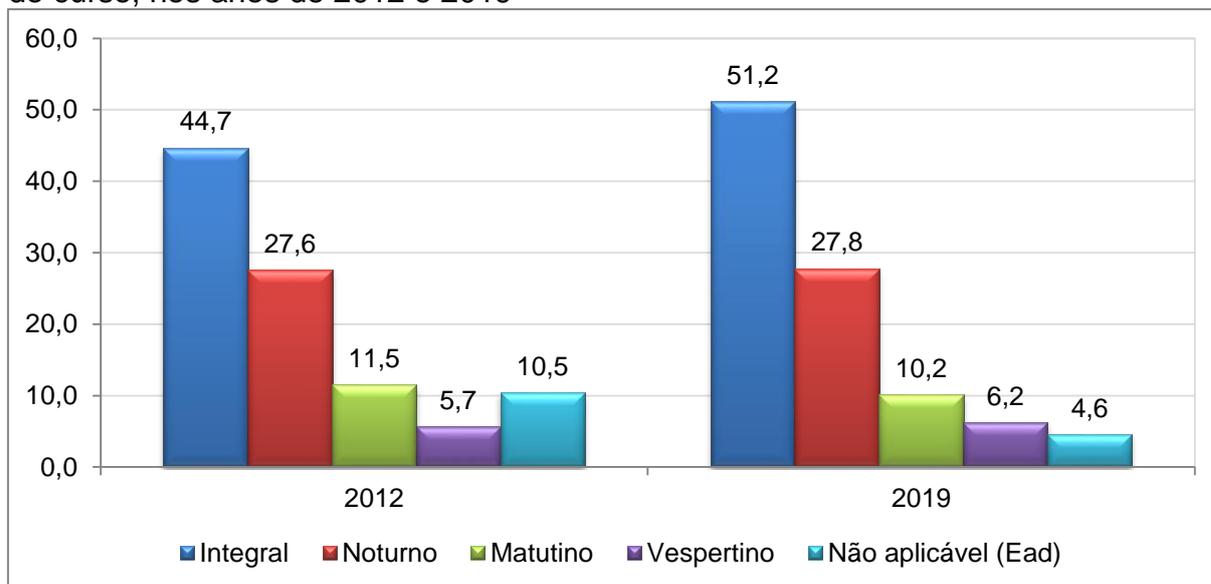
Observa-se que existe consonância entre o número de universidades federais com o número de ingressantes, bem como o número de habitantes em cada região. Se considerar o número de universidades e o percentual populacional nas regiões, evidencia-se que a região Nordeste possui maior cobertura de universidades do que a região Sudeste.

Conforme apontam os dados, a região Sudeste abarca 42,13% da população brasileira e, no ano de 2019, contava com 19 (30,15%) universidades federais, enquanto a região Nordeste é composta por 27,83% habitantes e com 18 (28,57%) universidades federais.

#### 4.1.5 Turno dos cursos

Nas universidades federais os cursos são majoritariamente ofertados no período integral. Isso pode ser observado no gráfico abaixo, que apresenta o predomínio de ingressantes nos cursos integrais em detrimento aos cursos matutinos, vespertinos e noturnos.

Gráfico 9 - Distribuição dos ingressantes nas universidades federais segundo o turno do curso, nos anos de 2012 e 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

Percebe-se que houve uma ligeira alteração no percentual de ingressantes dentro de cada turno dos cursos ofertados pelas universidades federais, com maior destaque para os ingressantes nos cursos em período integral, que passaram de 44,7% no ano de 2012, para 51,2% em 2019.

Os cursos noturnos, por sua vez, contavam com percentual relativamente inferior, se comparado aos cursos integrais, e mantiveram-se estáveis no período. Os cursos matutino e vespertino possuem os menores percentuais de ingressantes, sendo 11,5% e 5,7% respectivamente. Em 2012 e em 2019 esses percentuais são de 10,2% para os cursos matutinos e 6,2% para os cursos vespertinos.

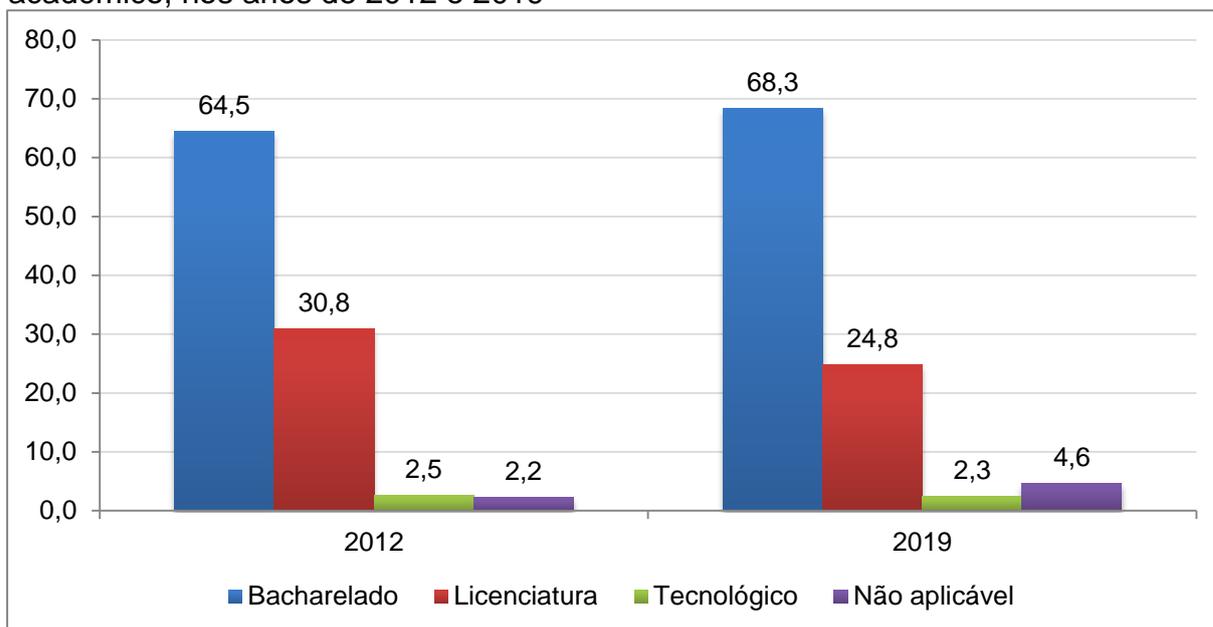
Segundo dados apresentados pela ANDIFES (2019), referentes ao ano de 2018, os cursos em período integral nas IFES brasileiras concentram o maior número de estudantes (43,9%), seguido dos cursos noturno (29,3%). Os dados apontam que, dos estudantes do período noturno, 49,4% são trabalhadores e 37,3% estão em busca de emprego. A ANDIFES (2019, p. 71) destaca que as IFES

abriram mais para negros (as), estudantes de menor renda, oriundos de escolas públicas de Ensino Médio, indígenas e quilombolas, mas ainda precisam se expandir em direção aos trabalhadores, cujo imperativo é a ampliação de vagas em cursos noturnos".

#### 4.1.6 Grau acadêmico

Dados do INEP (2013, 2020) apontam que, nas universidades federais, os cursos de bacharelados concentram o maior percentual de ingressantes, tanto em 2012 como em 2019. No gráfico abaixo observa-se como estão distribuídos os ingressantes por grau acadêmico.

Gráfico 10 - Percentual dos ingressantes nas universidades federais por grau acadêmico, nos anos de 2012 e 2019



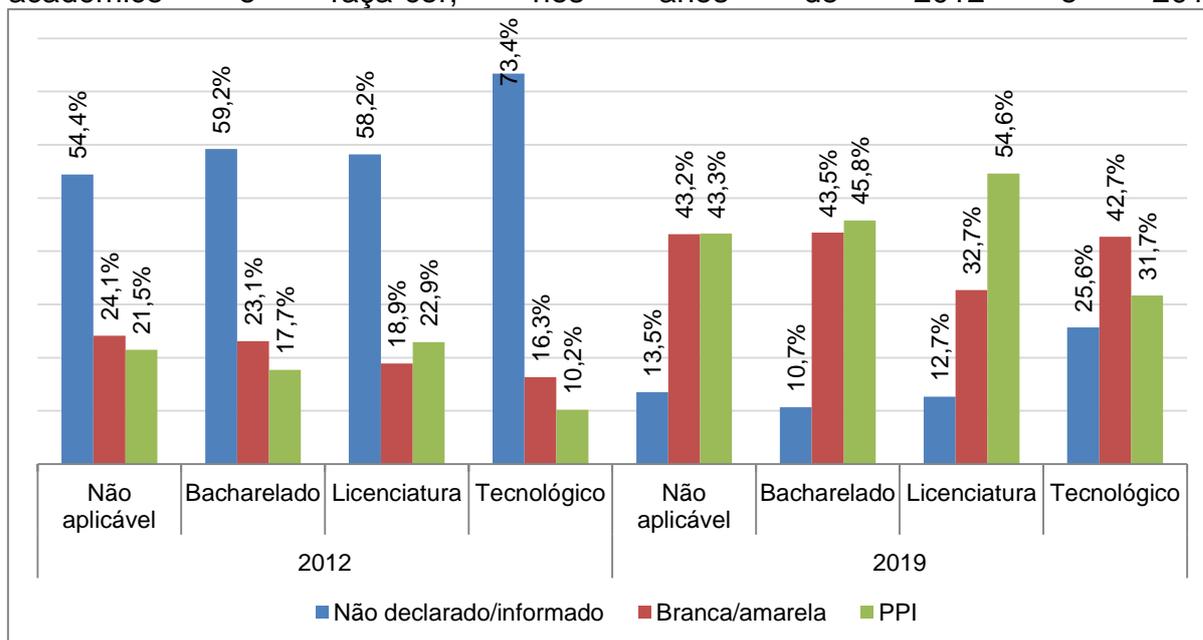
Nota: Não aplicável corresponde a cursos com nível acadêmico igual a sequencial de formação específica ou cursos com área básica de curso (INEP, 2020)

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

As universidades federais são compostas majoritariamente por ingressantes dos cursos de bacharelado, que superam o número de ingressantes nos demais graus acadêmicos. Dados do INEP (2013, 2020) destacam que, no ano de 2012, os cursos de bacharelado absorviam 64,5% dos ingressantes e este percentual teve um ligeiro aumento no ano de 2019, chegando a 68,3%. Enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos apresentaram, no ano de 2012, percentuais de 30,8% e 2,5%, respectivamente, no ano de 2019 sofreram uma retração chegando a 24,8% nos cursos de licenciatura e 2,3% nos cursos tecnológicos.

Para melhor compreender a composição desses grupos, o gráfico abaixo apresenta dados sobre o perfil dos cursos a partir da variável raça/cor.

Gráfico 11 - Percentual dos ingressantes nas universidades federais segundo grau acadêmico e raça-cor, nos anos de 2012 e 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

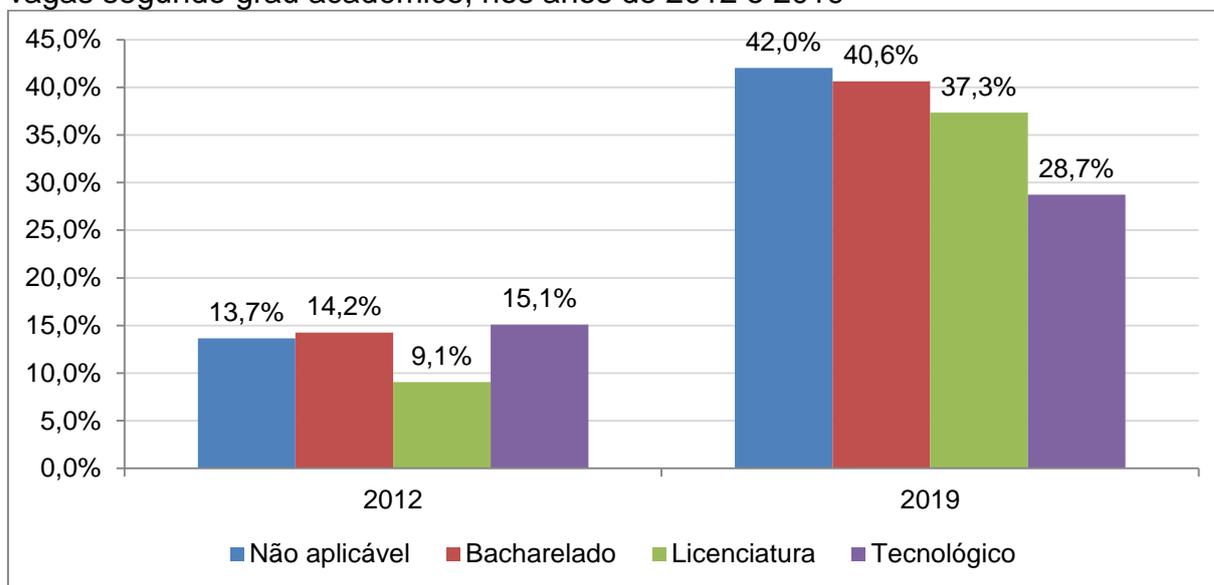
Tendo em vista os dados acima, os cursos de licenciaturas são os que concentram o maior percentual de estudantes pretos, pardos e indígenas. Nesse sentido, Barbosa (2019) afirma que a ampliação dos cursos no período noturno aumentou as oportunidades de acesso aos estudantes trabalhadores na educação superior. A maioria desses cursos, no entanto, são de licenciaturas, o que levaria ao maior número de estudantes dos grupos sociais mais pobres.

No ano de 2012, os estudantes de cor branca/amarela concentravam um percentual mais elevado nos cursos de bacharelado (23,1%) e tecnológicos (16,3%). Entretanto, no ano de 2019 observa-se uma mudança importante nesses percentuais. Os cursos de bacharelado concentraram um percentual levemente superior de PPIs (45,8%), em detrimento dos estudantes brancos/amarelos (43,5%). Nesse ano, os ingressantes PPIs ultrapassaram 50% nos cursos de licenciatura. Os cursos tecnológicos, por sua vez, são formados por 42,7% de alunos da cor branca/amarela, enquanto os estudantes PPIs são apenas 31,7%.

Para complementar esses dados, o gráfico abaixo mostra o percentual de cotistas dentro de cada grau acadêmico. Observa-se uma alteração positiva em relação ao ingresso através das reservas de vagas nos diferentes graus. Ressalta-se que os dados apresentados no gráfico retratam apenas o número de ingressantes

através da reserva de vagas em cada grau acadêmico, motivo pelo qual a porcentagem em cada ano não corresponde a 100%.

Gráfico 12 Percentual de ingressantes nas universidades federais por reserva de vagas segundo grau acadêmico, nos anos de 2012 e 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

Os dados apresentados são positivos no sentido de mostrar a evolução dos números em favor dos alunos cotistas. Se em 2012 apenas 14,2% dos estudantes das universidades federais ingressaram por cotas nos cursos de bacharelado, no ano de 2019 este percentual deu um salto para 40,6%. Essa evolução pode ser constatada também nos cursos de licenciaturas e tecnológicos.

A caracterização das instituições e dos cursos apresentados nesta seção revelam as mudanças que ocorreram no interior das universidades federais. Dentre outros fatores que contribuíram para estas alterações no perfil institucional, destaca-se a implementação da Lei nº 12.711/2012, associada às demais políticas de expansão e de democratização do acesso, e que têm sido um importante mecanismo de inclusão social.

Os dados apresentados na seção seguinte serão importantes para compreender os efeitos da Lei de Cotas no perfil socioeconômico e racial dos estudantes que ingressaram nas universidades federais nos anos de 2012 e 2019.

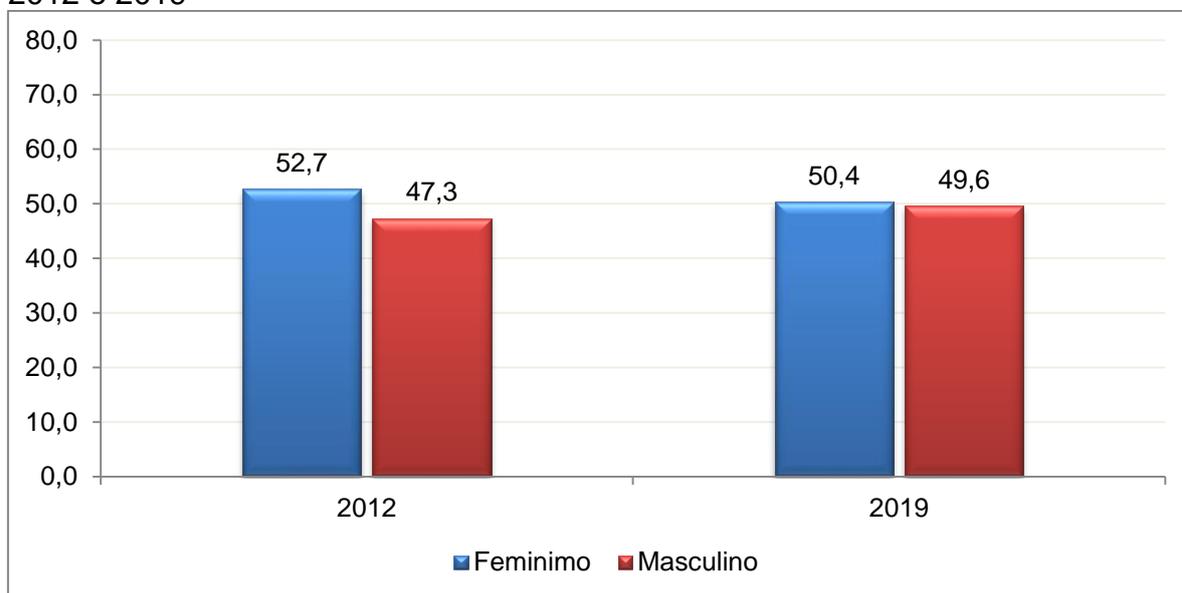
## 4.2 PERFIL DOS DISCENTES

Para esta categoria de análise apresenta-se os dados referentes ao perfil dos estudantes que ingressaram nas universidades federais nos anos de 2012 e 2019, considerando as seguintes variáveis: “sexo”, “faixa etária”, “raça/cor”, “ingresso por reserva de vagas no ingresso”, “tipo de reserva de vagas” “possui deficiência”, “tipo de deficiência”, “recebe apoio social”, “tipo de apoio social”.

### 4.2.1 Sexo

Como evidencia o gráfico abaixo, há um equilíbrio de gênero na ocupação das vagas das universidades federais, com predomínio do sexo feminino. Porém, cabe observar que a diferença entre os ingressantes dos sexos masculinos e femininos tem diminuído entre 2012 e 2019.

Gráfico 13 - Ingressantes nas universidades federais segundo sexo, nos anos de 2012 e 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

A variação entre os homens e as mulheres fica mais evidente quando a análise recai sobre os cursos e áreas de conhecimento. Os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2019 mostram que dos 20 maiores cursos de graduação (com maior número de estudantes matriculados), a presença feminina é

predominante em 14, cabendo destaque para a Pedagogia (92,1%), Serviço Social (89,6%), Enfermagem (83,7%), Nutrição (83,3%), Psicologia (79,5%), Gestão de pessoas (78,0%), Fisioterapia (77,3%), Odontologia (71,5%), Farmácia (70,9%), Arquitetura e Urbanismo (66,6%), Medicina (59,7%), Contabilidade (56,2%), Direito (55,2%) e Administração (54,5%) (MEC/INEP, 2020, p. 36). Os estudantes do sexo masculino predominam nos cursos de Engenharia Mecânica (89,9%), Sistemas de Informação (86,0%), Engenharia Civil (69,8%), Engenharia de Produção (66,3%), Educação Física (64,9%) e Educação Física Formação de Professor (60,8%) (MEC/INEP, 2020, p. 36).

Barros e Mourão (2018) afirmam que é importante realizar uma análise sobre a concentração de homens e mulheres nos diferentes cursos. Para as autoras, "um olhar mais apurado aponta para a persistência de valores ligados à divisão sexual do trabalho, já que as mulheres, mesmo sendo maioria na educação superior, continuam sub-representadas em algumas áreas do conhecimento" (BARROS; MOURÃO, 2018, p. 4,5).

A partir dos dados do Censo da Educação Superior (2013; 2020), é possível afirmar que os ingressantes nos cursos presenciais e a distância são preponderantemente do sexo feminino, sendo que, no ano de 2012, na modalidade presencial, 52,5% eram mulheres e 47,5% homens. Na modalidade EAD, esta tendência permanece, sendo 54,5% do sexo feminino e 45,5% do sexo masculino.

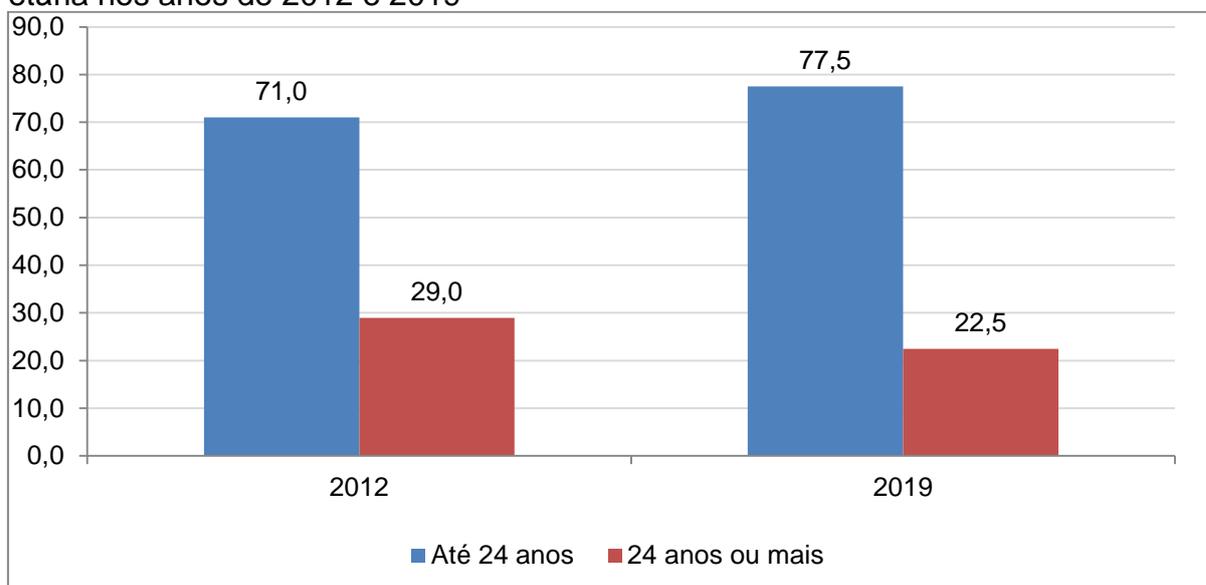
No ano de 2019 observa-se uma aproximação nos percentuais, entretanto, na modalidade EAD predominam os ingressantes do sexo masculino. Os cursos presenciais, nesse ano, eram compostos por 50,4% de mulheres e 49,6% de homens, já os cursos a distância eram formados por 48,6% de mulheres e 51,4% de homens.

Segundo dados do IBGE, referentes ao ano de 2010, a população brasileira é majoritariamente feminina (51,03%). Assim, é possível observar que a proporção de ingressantes, por sexo, nas universidades federais, é equivalente a composição populacional brasileira, segundo a divisão por sexo.

#### 4.2.2 Faixa etária

A idade média estimada para o estudante concluir o ensino médio e ingressar na educação superior é de 18 anos, mais precisamente entre os 18 e 24 anos. O gráfico abaixo apresenta os dados referentes à faixa etária dos ingressantes e confirma a tendência de ingresso dos estudantes na idade de até 24 anos.

Gráfico 14 - Percentual de ingressantes, nas universidades federais, segundo faixa etária nos anos de 2012 e 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

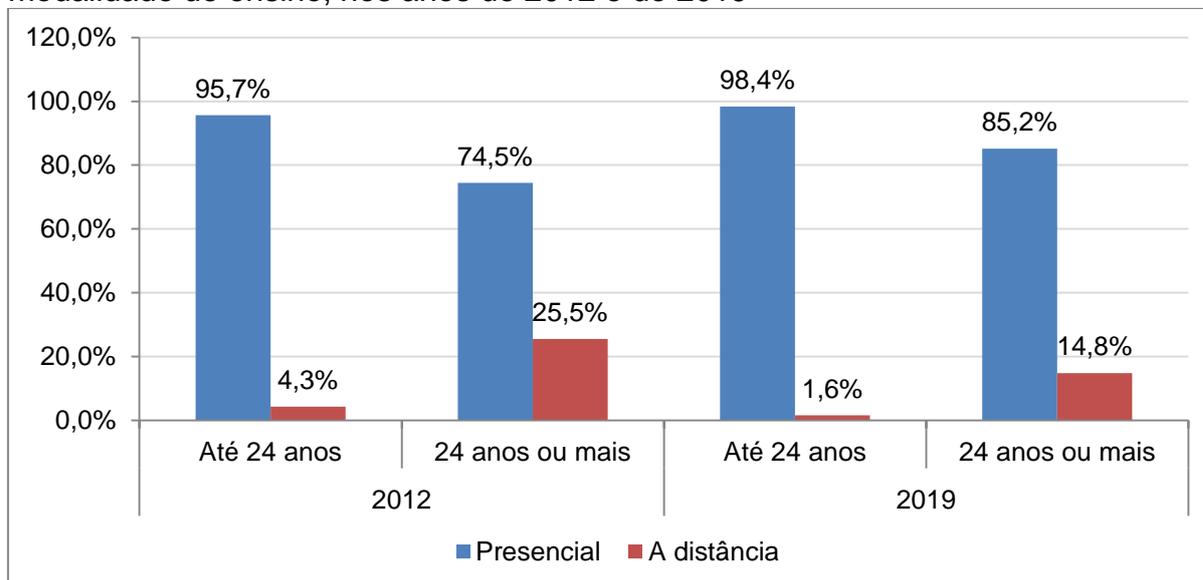
Os dados evidenciam um progressivo aumento do número de ingressantes na faixa etária entre 18 e 24 anos. A população estudantil nas universidades federais é cada vez mais jovem. O percentual de ingressantes com mais de 24 anos passou de 29% em 2012, para 22,5% em 2019. O Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (2020) também evidencia essa tendência. De acordo com o Relatório (2020, p. 15),

o acesso ao ensino superior de graduação apresentou crescimento, tanto da população em geral quanto dos jovens de 18 a 24 anos. Em 2019, a taxa bruta de matrículas (TBM) atingiu 37,4%, enquanto a taxa líquida de escolarização (TLE) registrou 25,5%.

O gráfico abaixo correlaciona a faixa etária dos ingressantes e a modalidade de ensino na qual os estudantes estão matriculados. Os dados evidenciam que

estudantes acima de 24 anos estão majoritariamente matriculados em cursos EaD.

Gráfico 15 - Ingressantes nas universidades federais segundo faixa etária e modalidade de ensino, nos anos de 2012 e de 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

Os dados acima revelam que, em ambas as faixas etárias, houve um incremento de estudantes na modalidade presencial. Observa-se, no entanto, que esse aumento é maior entre os estudantes acima de 24 anos, o qual passa de 74,5%, em 2012 para 85,2%, no ano de 2019. Esse fator pode estar relacionado às melhores condições de acesso oportunizada pelas políticas de reserva de vagas.

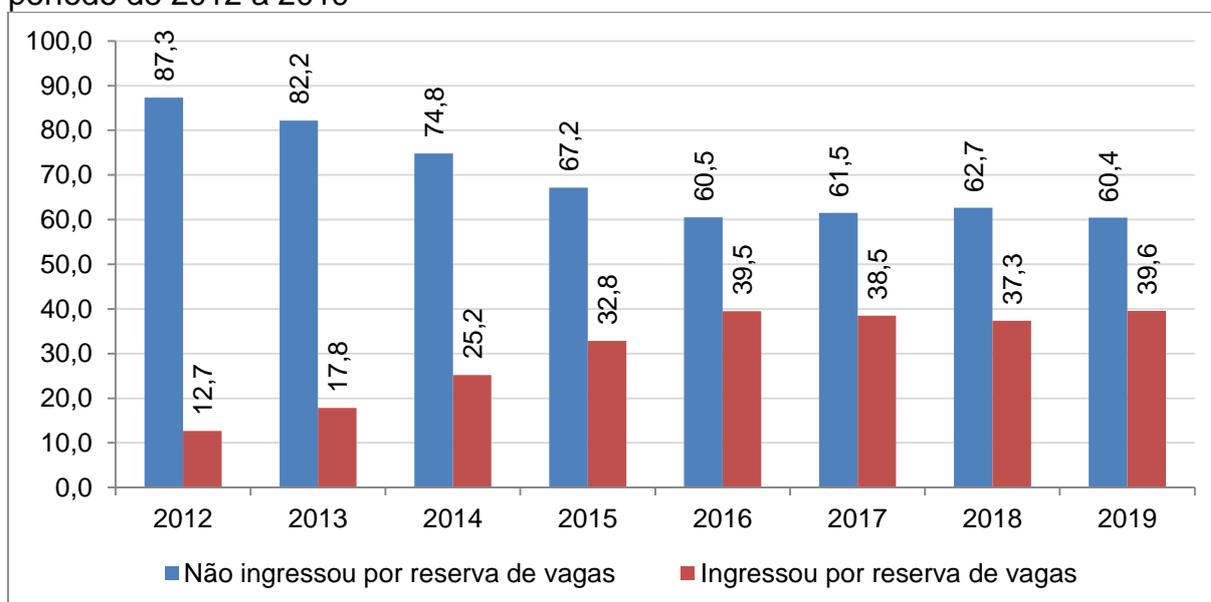
#### 4.2.3 Reserva de vagas

Estudos como os de Mello e Senkevics (2020), Fonaprace (2019), Nierotka (2015), Trevisol e Nierotka (2016) apontam que as políticas voltadas ao acesso à educação superior vêm alterando o perfil socioeconômico e racial dos estudantes das universidades federais.

Freitas *et al* (2020) apontam que, no ano de 2012, 38 universidades federais (60%) já possuíam alguma modalidade de política de ações afirmativas nos seus processos de ingresso. No ano de 2018, todas as universidades federais ofertavam vagas para o ingresso através de cotas, sendo que a maioria delas (71%) utilizavam apenas a reserva de vagas pela Lei de Cotas. As demais universidades dispunham de outras modalidades de reserva, como acréscimo de vagas e bonificação.

Com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, todas as IES públicas federais foram obrigadas a aderir à política de reserva de vagas. O cumprimento da Lei poderia acontecer de forma gradativa, iniciando com reserva mínima de 12,5% em 2013; 25% em 2014; 37,5% em 2015; e 50% em 2016 (BRASIL, 2012). De acordo com o dado do INEP, referentes ao ano de 2012 (ano anterior ao início da implementação da Lei de Cotas), 30 universidades federais possuíam alunos ingressantes através de reserva de vagas (INEP, 2013). Nesse ano, o percentual de ingressantes por reserva de vagas era de 12,7%. No ano de 2019, esse percentual foi de 39,6%, conforme observa-se no Gráfico abaixo.

Gráfico 16 - Ingressantes através de reserva de vagas nas universidades federais no período de 2012 a 2019



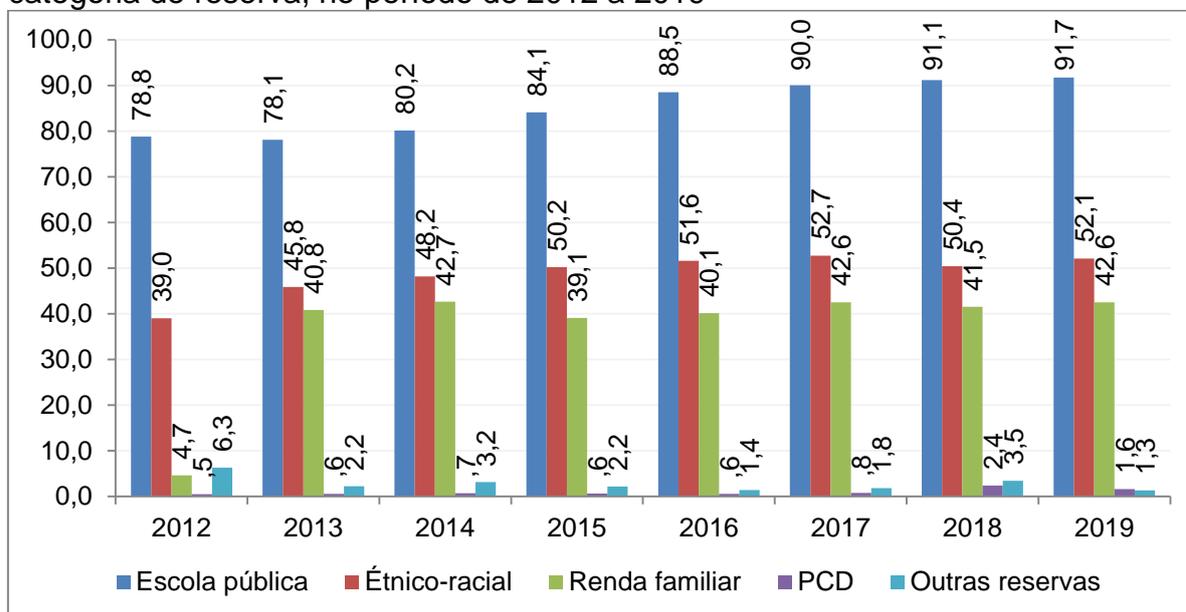
Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020)

Os dados acima apontam que, em 2016, ano em que as IFES deveriam cumprir integralmente os percentuais de reserva de vagas estabelecidos pela Lei de Cotas, o percentual de ingressantes chegou a 39,5% e permaneceu praticamente estável até 2019 (39,6%), com pequenas oscilações nos anos de 2017 (38,5%) e 2018 (37,8%). De acordo com a Lei nº 12.711/2012, a reserva de vagas ocorre em diversas categorias (escola pública, étnico racial, renda familiar, PCD), sendo que para todas as categorias há a obrigatoriedade de ter concluído integralmente o ensino médio em escola pública. Para este estudo, foram consideradas todas as formas de reserva de vagas, seja através da Lei nº 12.711/2012, como também por

reserva de vagas através de programas específicos de inclusão social das instituições.

No Gráfico a seguir, apresenta-se a distribuição dos estudantes que ingressaram através da reserva de vagas dentro das várias categorias de cotas no período de 2012 a 2019. Ressalta-se que os dados apresentados em cada ano ultrapassam o percentual de 100%, visto que os estudantes cotistas podem ingressar por mais de uma categoria (exemplo: escola pública + étnico-racial + renda familiar).

Gráfico 17 - Ingressantes por reserva de vagas nas universidades federais, segundo categoria de reserva, no período de 2012 a 2019



Legenda: PCD = Pessoas com deficiência

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020)

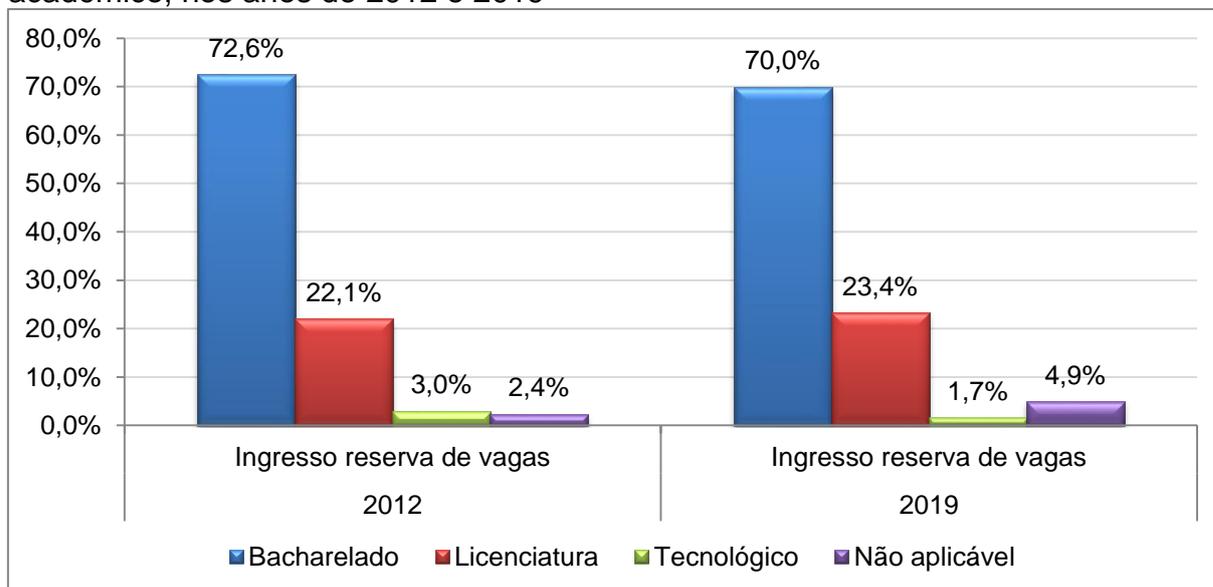
Com base nos dados acima, é possível observar que os percentuais de ingressantes cotistas apresentaram aumento expressivo já em 2013 (primeiro ano de aplicação da Lei de Cotas), sendo que esses percentuais se mantiveram nos anos seguintes, com um crescimento maior nos percentuais de ingressantes por escola pública.

Os dados apontam ainda que, no ano de 2012, apesar de não ser obrigatória a reserva de vagas nas universidades federais, havia a prevalência de ingressantes nas categorias de cotas "escola pública" (78,8%) e étnico-racial (39%) e as demais categorias de ingresso por reserva de vagas possuíam baixos percentuais.

A partir de 2013, quando a reserva de vagas passa a ser obrigatória, observa-se que o ingresso de cotista pelo recorte de "renda familiar" apresentou alteração significativa, passando de 4,7% em 2012 para 40,8%, em 2013. Esse percentual manteve-se praticamente estável nos anos seguintes, chegando em 2019 a 42,6%. Com relação aos ingressantes pela categoria de cotas PCD, observa-se um significativo aumento a partir de 2017, decorrente da implementação da Lei nº 13.409 de 2016.

No Gráfico seguinte apresenta-se a distribuição dos estudantes que ingressaram por reserva de vagas, de acordo com os diferentes graus acadêmicos. Os cursos de bacharelado são os que apresentam os maiores percentuais de ingressantes por reserva de vagas. Isso se explica, em parte, pelo fato de que os bacharelados são os cursos mais concorridos e com maior prestígio social nas universidades federais.

Gráfico 18 - Ingressantes por reserva de vagas nas universidades federais, por grau acadêmico, nos anos de 2012 e 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

Os dados apresentados no gráfico acima mostram que, do total de ingressantes por reserva de vagas em 2012, a maioria (72,6%) estava vinculada aos cursos de bacharelado; apenas 22,1% estavam matriculados em cursos de licenciatura e 3% nos cursos tecnológicos. Em 2019, os percentuais apresentam a mesma tendência verificada em 2012, com diminuição de 2,6% nos cursos de

bacharelado e 1,3% nos cursos tecnológicos.

Para melhor compreender o perfil dos ingressantes, exibimos os dados de cada universidade federal. No quadro abaixo, a coluna referente à reserva de vagas compreende a porcentagem dos estudantes que ingressaram através da reserva de vagas, nos anos de 2012 e 2019. As colunas com as categorias de reserva (escola pública, PPI, renda familiar, PCD e outras) indicam como está distribuída a porcentagem de ingressantes por reserva de vagas. Ressalta-se, mais uma vez, que os dados podem ultrapassar o percentual de 100% pelo fato de que um estudante pode ingressar em mais de uma categoria de reserva de vagas.

Quadro 7 - Ingressantes nas universidades federais, segundo reserva de vagas e categoria de reserva de vagas, nos anos de 2012 e 2019

UF por região	2012						2019					
	Categorias de reserva						Categorias de reserva					
	Reserva de vagas	Escola pública	PPI	Renda familiar	PCD	Outras	Reserva de vagas	Escola pública	PPI	Renda familiar	PCD	Outras
<b>NORTE</b>												
UFAM							44%	100%	87%	54%	1,0%	0%
UFAC							38%	99%	82%	50%	4,8%	0%
UFPA							61%	100%	27%	62%	0,4%	0%
UFRA	50%	99%	1%	0%	0%	0%	45%	100%	83%	51%	0,0%	0%
UNIR							37%	27%	66%	8%	5,8%	0%
UFRR							30%	97%	85%	54%	3,7%	0%
UNIFAP <sup>9</sup>												
UFT	1%	0%	100%	0%	0%	0%	46%	83%	76%	44%	3,9%	0%
UFOPA	1%	71%	29%	0%	0%	0%	49%	82%	93%	82%	1,8%	0%
UNIFESSPA							39%	90%	77%	40%	3,8%	0%
<b>NORDESTE</b>												
UFS	38%	31%	67%	0%	1%	1%	49%	99%	75%	51%	3,2%	0%
UFPI	12%	100%	0%	0%	0%	100%	47%	100%	78%	50%	2,0%	0%
UFMA	33%	55%	42%	0%	4%	0%	46%	100%	79%	51%	4,3%	0%
UFRN							44%	100%	59%	51%	0,0%	0%
UFAL	16%	100%	100%	0%	0%	100%	4%	44%	18%	31%	1,0%	7%
UFBA	36%	91%	88%	0%	0%	0%	38%	100%	90%	43%	0,6%	0%
UFPB	23%	39%	51%	0%	2%	8%	44%	100%	62%	54%	2,8%	0%
UFPE							50%	100%	66%	51%	2,3%	0%
UFC						0%	42%	100%	71%	51%	4,0%	0%
UFRPE							47%	100%	65%	48%	0,0%	0%

<sup>9</sup> A UNIFAP oferta ingresso através do SISU e em consulta ao site <https://sisu.mec.gov.br/#/vagas?categoria=instituicao&id=830#resultado>. Observa-se que a instituição reserva vagas para o público-alvo da Lei de Cotas.

UFERSA							52%	100%	0%	0%	1,9%	0%
UFMG							46%	100%	64%	53%	7,2%	0%
UNIVASF							49%	100%	74%	51%	4,2%	0%
UFRB	41%	15%	85%	0%	0%	0%	45%	96%	83%	45%	2,0%	4%
UNILAB	29%	100%	0%	0%	0%	0%	19%	98%	71%	57%	0,0%	0%
UFOB							81%	3%	50%	3%	2,8%	42%
UFCA <sup>10</sup>												
UFSB							0,1%	100%	100%	100%	0,0%	0%
<b>SUDESTE</b>												
UFOP	1%	100%	0%	0%	0%	0%	48%	100%	56%	51%	1,0%	0%
UFSCar <sup>11</sup>												
UFV							44%	100%	58%	51%	0,0%	0%
UFU							43%	100%	49%	49%	2,6%	0%
UFSJ	25%	100%	100%	0%	0%	0%	46%	100%	53%	27%	1,1%	0%
UFF							27%	23%	52%	23%	3,0%	0%
UFES	22%	100%	0%	100%	0%	0%	44%	19%	31%	19%	0,0%	30%
UFRRJ	23%	97%	0%	0%	0%	4%	36%	98%	58%	51%	0,0%	2%
UFMG	25%	100%	70%	0%	0%	0%	43%	100%	53%	50%	0,0%	0%
UFJF	27%	100%	24%	0%	0%	0%	47%	100%	57%	0%	0,0%	0%
UFRJ	23%	100%	0%	0%	0%	0%	41%	100%	58%	51%	0,0%	0%
UNIFESP							47%	100%	40%	48%	2,0%	0%
UFLA							43%	43%	57%	100%	0,0%	0%
UNIFAL							39%	100%	46%	48%	0,0%	0%
UFVJM							41%	100%	66%	51%	1,0%	0%
UFTM							39%	100%	55%	51%	0,7%	0%
UNIFEI							41%	100%	57%	51%	1,1%	0%
UNIRIO	1%	0%	2%	0%	0%	98%	15%	48%	6%	46%	0,0%	0%
UFABC	45%	65%	36%	0%	0%	0%	39%	95%	37%	50%	4,5%	2%

<sup>10</sup> O ingresso na instituição acontece através do SISU. Em consulta ao site <https://sisu.mec.gov.br/#/vagas?categoria=instituicao&id=18759#resultado> foi possível identificar que os cursos da UFCA reservam vagas para o público-alvo da Lei nº 12.711/2012.

<sup>11</sup> Foi possível identificar no site da instituição que até o momento existe a oferta de reserva de vagas.

<b>SUL</b>												
FURG	0,3%	0%	44%	0%	0%	56%	47%	98%	18%	48%	2,7%	0%
UFPR							38%	100%	24%	46%	0,1%	0%
UFRGS	24%	76%	24%	0%	0%	0%	34%	100%	30%	39%	3,1%	0%
UFSM	23%	72%	26%	0%	3%	0%	37%	98%	32%	49%	2,8%	0%
UFSC	18%	79%	22%	0%	0%	0%	30%	99%	1%	0%	0,0%	0%
UTFPR	46%	100%	0%	0%	0%	0%	44%	100%	0%	0,1%	0,0%	0%
UFPEl							44%	100%	33%	46%	1,2%	0%
UFCSPA <sup>12</sup>												
UNIPAMPA <sup>13</sup>	0,1%	80%	20%	0%	0%	0%						
UNILA							17%	100%	31%	39%	0,0%	0%
UFFS							71%	92%	17%	37%	1,1%	4%
<b>CENTRO-OESTE</b>												
UFMT	43%	93%	41%	6%	0%	0%	42%	100%	64%	48%	2,0%	0%
UnB	8%	0%	100%	0%	0%	0%	44%	86%	64%	22%	0,2%	0%
UFG	14%	99%	2%	0%	0%	0%	45%	100%	54%	47%	2,1%	0%
UFMS							42%	100%	33%	53%	1,7%	0%
UFGD	17%	0%	0%	100%	0%	0%	37%	100%	52%	54%	2,6%	31%

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

<sup>12</sup> Em consulta ao site <https://www.ufcspa.edu.br/estude-na-ufcspa/graduacao/sisu/cotas> foi possível constatar que o ingresso para esta universidade acontece através do SISU e que os editais ofertam reserva de vagas.

<sup>13</sup> A instituição oferece vagas de ingresso através do SISU, o qual atende os critérios de reserva de vagas observados na Lei 12,711/2012. Há, ainda, processo seletivo voltado aos indígenas aldeados e moradores de quilombo. Informações podem ser conferidas no site <https://sites.unipampa.edu.br/ingresso/>

A respeito de não ser obrigatória a reserva de vagas, no ano de 2012 os dados do INEP (2013) apontam que 26 universidades federais apresentavam ingressantes por cotas, com o predomínio de ingresso nos quesitos escola pública e étnico-racial.

Com a aprovação e a implementação da Lei de Cotas, a reserva de vagas passou a ser obrigatória nas IFES. Apesar disso, os dados apresentados acima revelam que, em 2019, cerca de 7,9% (5 ao todo) das 63 universidades federais informaram ao Censo da Educação Superior não possuir ingressantes na modalidade reserva de vagas. Também 31,8% (20 ao todo) informaram possuir de 0,1% a 39% de ingressantes, 53,9% (34 ao todo) possuem entre 40% e 50% ingressantes por reserva de vagas e apenas 6,4% (quatro ao todo) apresentaram percentual de ingressantes acima de 50%.

Destaca-se, em primeiro lugar, que o artigo 1º da lei nº 12.711/2012 prevê que as IFES deverão reservar "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" (BRASIL, 2012). Apesar de este ser um requisito obrigatório para a totalidade das vagas reservadas através da Lei de Cotas, muitas das universidades federais não haviam atingido, em 2019, o percentual de 100% previsto em lei. Em 2019, das 58 universidades federais que possuíam ingressantes através de reserva de vagas, 60,3% (35 ao todo) cumpriam esse requisito; 20,7% (12 ao todo) universidades federais apresentaram um percentual entre 90% a 99,9% de ingressantes de escola pública e, 19% (11 ao todo) das universidades possuíam percentuais abaixo de 90%.

Dentro do percentual mínimo de 50% de reserva de vagas para alunos originários de escola pública, a Lei prevê que as IFES devam reservar um percentual mínimo de 50% das vagas para estudantes cuja renda familiar *per capita* seja igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (BRASIL, 2012). Os dados do INEP, referentes ao ano de 2019 (INEP, 2020), evidenciam que 94,82% (55 ao todo) das universidades federais que possuíam ingressantes por reserva de vagas contavam com ingressantes cuja renda familiar atendiam o requisito previsto na Lei de Cotas.

E, por fim, o artigo 3º da Lei nº 12.711/2012 prevê que, a reserva de vagas para PPI e pessoas com deficiência, deve ocorrer de acordo com a proporção da população na unidade federativa onde a universidade está inserida.

Conforme os dados do INEP (2020), o percentual de ingressantes pretos, pardos e indígenas vai de 0% a 100%, deixando evidente a grande disparidade racial entre as universidades federais. No entanto, como era de se esperar, as universidades que mais apresentam ingressantes nessa categoria de cota estão localizadas nas regiões Norte e Nordeste, fator que se justifica pelo fato dessas regiões serem compostas, majoritariamente, por pessoas pretas, pardas e indígenas (IBGE, 2010). A Região Sul - por ser predominantemente composta por brancos - apresenta menor percentual de PPI. Entretanto, apesar de apresentar menor percentual, cumpre com o requisito previsto em lei.

Os dados do INEP (2020) apontam, ainda, que 41 universidades federais apresentaram ingressantes por reserva de vagas para pessoas com deficiência, com percentual que variam de 0,10% a 7,2%.

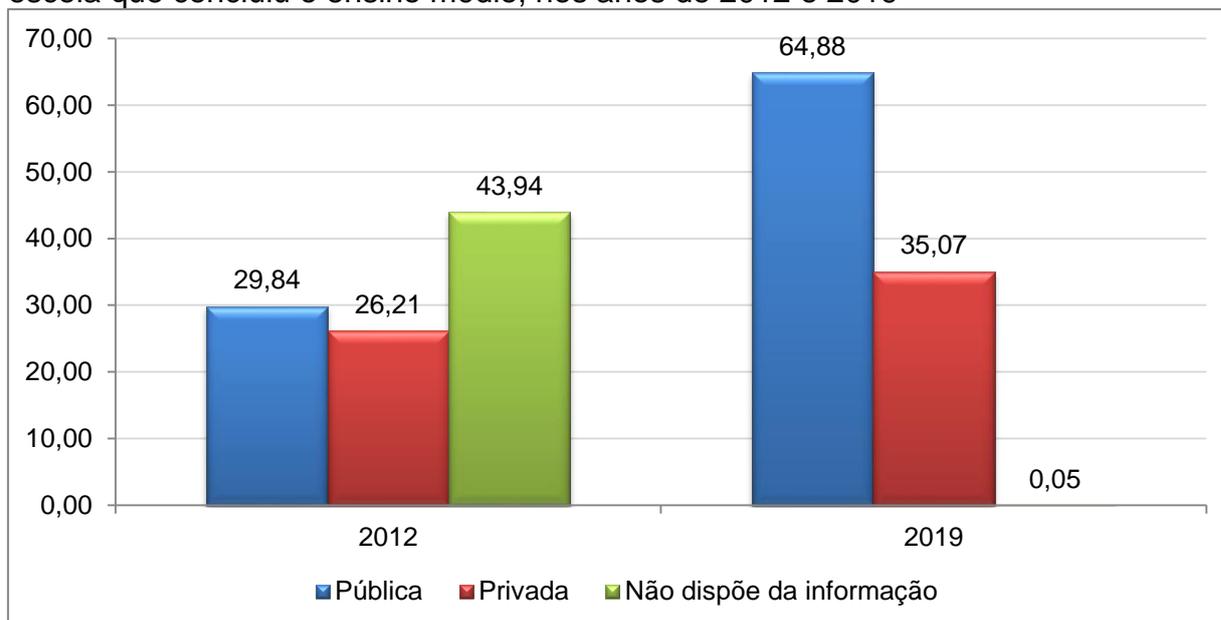
A partir dos dados do INEP (INEP, 2013, 2020), é possível concluir que, se por um lado a maioria das universidades federais apresentam números satisfatórios de ingressantes por reserva de vagas e cumprem com o disposto na Lei de Cotas, por outro, é necessário trabalhar para garantir que todas as vagas reservadas sejam preenchidas pelo público-alvo, garantindo a efetividade da aplicação da Lei.

#### **4.2.4 Ingressantes de escola pública**

O ensino médio brasileiro é predominantemente ofertado pelas redes públicas de educação. Segundo dados do Censo da Educação Básica havia, em 2012, 8.377.942 estudantes matriculados no ensino médio, sendo 87,27% (7.311.347) em escolas públicas e 12,73% (1.066.595) em instituições particulares. Em 2019 - apesar da diminuição do número total de alunos matriculados no ensino médio - o perfil institucional permaneceu praticamente inalterado, com 87,48% (6.531.498) de matrículas em instituições públicas e 12,52% (934.393) em escolas privadas.

Esse cenário reflete na educação superior pública, uma vez que os dados do gráfico abaixo apontam a predominância de ingressantes originários de escola pública nas universidades federais, em 2019, e reafirma a tendência de efetivação da democratização do acesso a esse nível de ensino.

Gráfico 19 - Ingressantes nas universidades federais segundo natureza jurídica da escola que concluiu o ensino médio, nos anos de 2012 e 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

Os dados do INEP (2013) mostram um percentual expressivo (43,94%) de ingressantes das universidades federais que não informaram a origem da escola em que concluiu o Ensino Médio, em 2012. Por essa razão, não é possível realizar uma análise precisa, uma vez que os dados entre alunos originários de escola pública e privada apresentam percentuais aproximados. Por outro lado, observa-se que em 2019 o percentual de estudantes oriundos do ensino médio público atingiu um patamar elevado (64,88%) em detrimento dos ingressantes de escolas privadas (35,07%).

Segundo dados da ANDIFES, referentes ao ano de 2018, 60,4% dos estudantes de graduação nas IFES brasileiras cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, percentuais que corroboram com os dados levantados na pesquisa realizada em 2014 (60,2%) (ANDIFES, 2019).

As políticas inclusivas voltadas ao acesso à educação superior, muito embora não sejam suficientes para garantir a igualdade de oportunidades, apresentam resultados positivos em relação ao ingresso de alunos oriundos das classes sociais mais empobrecidas. Nesse sentido, Neto (2019, p. 94) destaca que:

em um contexto de ensino marcado pela cisão, aprofundada historicamente, entre a escola pública e privada – que representa, de algum modo, as diferenças entre as classes sociais –, as trajetórias desses estudantes de

meios populares podem ser consideradas de sucesso escolar, uma vez que superam as limitações em relação ao fraco capital econômico e/ou cultural de suas famílias e territórios de origem, tornando-se muitas vezes casos de exceção.

Para o autor, os alunos mais pobres, que ingressam na educação superior, representam um indicativo de superação das dificuldades encontradas na educação básica pública. Esses alunos "carregam em si a chave tanto para um universo que parece não ser destinado a eles, podendo vir a garantir meios de mobilidade e de ascensão social, inclusive para sua comunidade de origem, quanto para as políticas de educação, que lhes garantem igualdade de chances" (NETO, 2019, p. 95).

Silva (2021) mostra que dos mais de 60% dos estudantes das IFES oriundos integralmente de escola pública, 37,5% estão na faixa de renda familiar *per capita* de até meio salário-mínimo; 31,9% na faixa entre meio a um salário mínimo; 15,4% na faixa de um a 1,5 salários mínimos, e 15,2% na faixa acima de 1,5 salários mínimos.

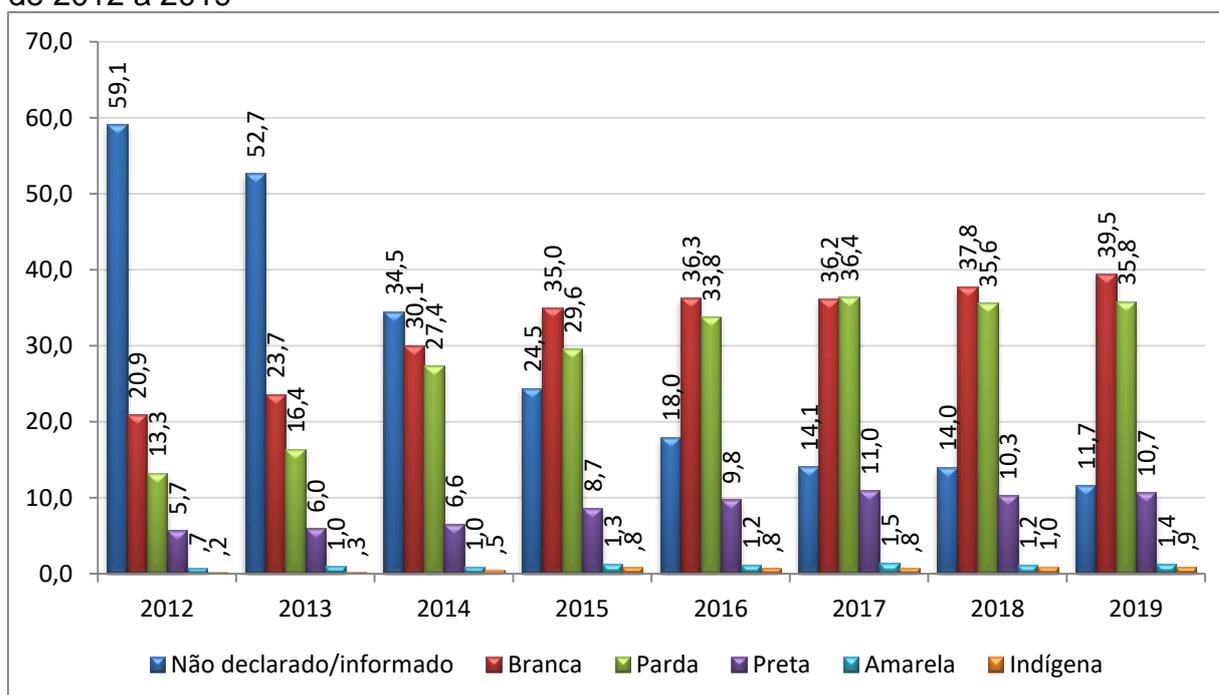
Nesse sentido, observa-se que conforme aumenta a faixa de renda, menor é a participação dos estudantes originários de escola pública na educação superior. Como destaca a ANDIFES (2019, p. 48),

[...] em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, o (a) estudante universitário (a) não faz parte da camada mais pobre da população, já que os setores mais pobres e miseráveis nem mesmo chegam a concluir o Ensino Médio, principal fator de exclusão ao Ensino Superior.

#### **4.2.5 Composição étnico-racial dos ingressantes**

Um dado importante que revela o perfil étnico-racial dos ingressantes das universidades federais é a variável "raça/cor". Com relação a essa variável, o Censo da Educação Superior apresenta as seguintes categorias: branca, preta, amarela, parda, indígena, não dispõe da informação e não declarado. No gráfico abaixo, as variáveis "não dispõe de informações" e "não declarado/informado" serão apresentadas numa única categoria.

Gráfico 20 - Ingressantes nas universidades federais, segundo raça/cor, no período de 2012 a 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020)

Os dados de 2012 apontam um alto percentual (59,1%) de ingressantes que não informaram ou declararam a procedência étnico-racial. A partir de 2013 verifica-se uma diminuição gradativa desse percentual, chegando a 11,7% em 2019. Essa queda gradativa pode estar relacionada à adesão das universidades federais à Lei de Cotas, visto que para ingressar no sistema de reserva de vagas étnico-racial os estudantes deviam declarar a raça/cor.

Os dados acima revelam que, em 2012, o número de pretos, pardos e indígenas totalizavam 19,2% dos ingressantes, percentual inferior aos brancos e amarelos, que juntos somavam 21,6%. Em 2019 verifica-se um novo cenário, visto que ingressantes pretos, pardos e indígenas totalizam 47,4% dos ingressantes, enquanto os estudantes brancos e amarelos somavam 40,9%.

A tabela abaixo apresenta dados relativos à composição étnica de cada uma das regiões do país. Esses indicadores ajudam a compreender o perfil étnico de cada uma das regiões onde as universidades federais estão inseridas.

Tabela 5 - Perfil étnico da população brasileira em cada uma das regiões do país

	Não declarados	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena
Brasil	0,02	47,51	43,42	7,52	1,1	0,43
Norte	0,02	23,24	67,19	6,51	1,11	1,92
Nordeste	0,01	29,18	59,78	9,45	1,19	0,39
Sudeste	0,03	54,94	35,97	7,82	1,12	0,13
Sul	0	78,34	16,7	4	0,68	0,27
Centro-Oeste	0,02	41,53	49,45	6,59	1,48	0,93

Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados do IBGE (2010)

Os dados apontam que as regiões Norte e Nordeste possuem uma minoria branca (23,24% e 29,18% respectivamente) em relação à população preta e parda. Já as regiões Sudeste e Sul são formadas majoritariamente pela população branca (54,94% e 78,34% respectivamente). A Região Norte apresenta os maiores percentuais de indígenas.

O perfil populacional de cada região influencia as características raciais das universidades federais. Isso pode ser observado no quadro a seguir, que aponta a prevalência de estudantes brancos nas instituições do Sul e do Sudeste. Nas regiões Norte e Nordeste predomina o ingresso de estudantes pardos, e na região Centro-Oeste há uma aproximação dos percentuais de ingressantes brancos e pardos.

Quadro 8 - Ingressantes nas universidades federais, por região, segundo raça/cor, nos anos de 2012 e 2019

IES	2012						2019					
	Não declarado (%)	Branca (%)	Preta (%)	Parda (%)	Amarela (%)	Indígena (%)	Não declarado (%)	Branca (%)	Preta (%)	Parda (%)	Amarela (%)	Indígena (%)
<b>NORTE</b>	<b>46,1</b>	<b>14,3</b>	<b>5,6</b>	<b>32,6</b>	<b>0,9</b>	<b>0,5</b>	<b>1,3</b>	<b>16,8</b>	<b>11</b>	<b>66,7</b>	<b>1,1</b>	<b>3,1</b>
UFAM	99,3	0,4	0	0,2	0	0	0	19,8	4,4	71,6	1	3,1
UFAC	87,2	6,5	0,7	5,3	0,2	0	2,2	17,7	10,7	67,2	1,7	0,5
UFPA	18	17,1	9,1	53,9	1,5	0,4	1,8	14,4	15,3	66,5	1,1	1
UFRA	12,2	21,7	9,3	55	1,8	0	0	14,9	4,6	79,4	0,8	0,1
UNIR	18,9	40,4	6,6	33,3	0,6	0,1	5,3	21	10,7	58,5	1,2	3,3
UFRR	98,8	0,2	0,1	0,9	0	0	0	11,5	6,4	66,3	0,9	14,9
UNIFAP	98,1	0,4	0,2	1,2	0,1	0	1,7	23,8	7,5	63,4	0,3	3,4
UFT	23,7	25	9,00%	39	2	1,2	0,2	18,7	17,7	58,9	1,3	3,2
UFOPA	12	14,4	6,7	62,8	0,9	3,2	0,9	11,6	10,2	70,7	1,2	5,4
UNIFESSPA	*						1,1	17,8	12,7	65,1	1,3	1,9
<b>NORDESTE</b>	<b>51,2</b>	<b>16,6</b>	<b>11,3</b>	<b>20</b>	<b>0,6</b>	<b>0,2</b>	<b>11,4</b>	<b>26,2</b>	<b>14,3</b>	<b>46,2</b>	<b>1,4</b>	<b>0,5</b>
UFS	20,4	14,2	11,3	52,6	1,2	0,3	0	21,4	14,2	62	2	0,4
UFPI	35,6	15	11,6	37	0,7	0,1	0	21,1	12,5	66,2	0,1	0,1
UFMA	82,9	1,2	13,8	1,7	0	0,3	2,4	23,3	41,2	30,3	1,7	1
UFRN	38,5	37,6	3,9	19,7	0	0,2	1,8	43,2	7,7	46,7	0,4	0,2
UFAL	67,2	12,7	2,9	17,3	0	0	73,9	7	3,1	15,2	0,5	0,3
UFBA	99,2	0,2	0,1	0,4	0	0	17,6	18	20,2	42,8	0,6	0,7
UFPB	7,2	43	6,6	40,1	2,2	0,9	31,6	19,3	6,1	41	1	0,9
UFPE	99	0,6	0,1	0,3	0	0	3,2	40,1	10,1	45	1,4	0,2
UFC	8,6	6,1	73,4	11,7	0,1	0,1	3,3	30,5	7,7	56,6	1,6	0,2
UFRPE	97,2	1,3	0,2	1,3	0	0	1,5	34,3	10,7	50,9	1,6	0,8
UFERSA	92	4,3	1,1	2,5	0	0,1	7,5	34,5	8,9	46,7	2,2	0,3
UFCEG	10,8	42,2	6,4	37,5	2,7	0,2	0,9	36,8	6,4	53,6	2,2	0,3
UNIVASF	99,6	0,1	0	0,3	0	0	0,1	25,7	12,6	58,9	2,3	0,4
UFRB	99,4	0,2	0	0,4	0	0	5,6	12,5	52,1	27,9	1,6	0,2
UNILAB	72,4	6,5	7,2	13	0,6	0,3	3,4	7,9	42,4	41,7	0,9	3,7

UFOB	*						15,4	15,8	15,7	51,9	0,8	0,4
UFCA	*						1,3	29,9	10,5	56,1	2,1	0,1
UFSB	*						0	12,3	25,2	44,7	11,8	6
<b>SUDESTE</b>	<b>67,6</b>	<b>21,1</b>	<b>2,7</b>	<b>7,4</b>	<b>1</b>	<b>0,1</b>	<b>18,8</b>	<b>42,2</b>	<b>10,2</b>	<b>27</b>	<b>1,4</b>	<b>0,3</b>
UFOP	11,8	44,8	9,8	31	2,4	0,3	0,8	46,6	13,2	37,4	1,9	0
UFSCar	45,1	44,8	1,9	7,4	0,1	0,7	69,8	20,2	1,8	5	0,8	2,3
UFV	96,1	2,7	0,2	0,9	0	0	21,3	33,2	9,4	34,7	1,1	0,3
UFU	48,1	36	3,5	11,3	1	0,1	6	56,6	14,9	21	1,3	0,1
UFSJ	99,4	0,4	0	0,1	0	0	6	49,5	8,9	34,2	1,2	0,2
UFF	63,6	24,1	3,3	5,4	3,3	0,2	25,2	42,6	6,6	24,6	0,9	0,1
UFES	99,5	0,2	0,1	0,2	0	0	3,8	43,7	12,4	39	0,9	0,2
UFRRJ	99,4	0,4	0	0,1	0	0	59,3	10,5	21,7	8,2	0,3	0
UFMG	83,6	9,3	1,3	5,6	0,2	0	4,8	47,5	10,6	32,7	3,6	0,9
UFJF	99,5	0,4	0	0,1	0	0	2	56,8	9,9	30,4	0,9	0,1
UFRJ	41,1	37,7	5,2	14,9	0,9	0,2	27,2	34,2	10,2	27,4	0,8	0,2
UNIFESP	84,5	10,1	0,6	4	0,7	0,1	1,1	63,8	8,4	23,1	3,2	0,3
UFLA	40,3	40,9	4,1	14,6	0	0,1	13,8	48	8,4	29,1	0,7	0
UNIFAL	4	84,8	0	9,8	1,4	0	1,1	62,8	8,4	24,9	2,8	0
UFVJM	72,7	8,9	2,5	15,3	0,6	0,1	0,6	25,1	15,4	57,6	1,2	0,1
UFTM	95,3	4,1	0,2	0,5	0	0	0	61,6	8,7	28,5	1,2	0,1
UNIFEI	11,8	68,7	3,2	14,1	2,1	0,1	3,5	59,4	5	30,5	1,5	0,1
UNIRIO	84,5	11,7	1,1	2,4	0,2	0	28,9	41	9,7	18,7	0,7	1,1
UFABC	82,9	2,2	13,2	1,2	0,2	0,3	14,8	53,7	7,8	19,8	3,7	0,3
<b>SUL</b>	<b>67,6</b>	<b>15,5</b>	<b>6,2</b>	<b>9,5</b>	<b>0,8</b>	<b>0,4</b>	<b>7,9</b>	<b>41,1</b>	<b>9,4</b>	<b>38,3</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>
FURG	99,4	0,3	0,1	0,2	0	0	3,2	74,1	8,6	13,1	0,6	0,5
UFPR	92,5	6	0,3	0,8	0,3	0,1	16,8	60,3	6,7	13,8	2,2	0,2
UFRGS	7,2	80,7	4,6	7,3	0,2	0,1	3,4	76,7	5,4	13	0,5	1
UFSM	7,2	80,7	4,6	7,3	0,2	0,1	3,4	76,7	5,4	13	0,5	1
UFSC	5,9	81,2	4,3	7,5	1,1	0	1,4	78	6	13,1	1	0,5
UTFPR	71,8	23,6	0,4	3,4	0,7	0	10,4	62,4	3,8	20,4	2,9	0,1
UFOPel	98,7	1,1	0,1	0,1	0,1	0	0,2	75,5	12	11,4	0,6	0,4
UFCSPA	91,4	8,1	0,2	0,3	0	0	69,4	25,3	1,5	3,7	0,1	0

UNIPAMPA	43,3	47,4	3,3	5,5	0,2	0,2	5,3	76,6	4,9	11,5	0,3	1,3
UNILA	35,6	28,2	2,4	30,7	0,1	2,9	7,4	49,2	10,5	28,1	2,2	2,7
UFFS	12,2	75,8	1,5	9,7	0,7	0,1	1	67,4	6,2	19,1	0,7	5,6
<b>CENTRO-OESTE</b>	<b>67,6</b>	<b>15,5</b>	<b>6,2</b>	<b>9,5</b>	<b>0,8</b>	<b>0,4</b>	<b>7,9</b>	<b>41,1</b>	<b>9,4</b>	<b>38,3</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>
UFMT	5,4	38,6	18,6	34,6	2,3	0,6	0,1	37,8	11,6	48,7	1,7	0,2
UnB	85,4	5,2	7,2	2	0,1	0,2	13	37,8	9	37,9	1,5	0,9
UFG	95,5	2,6	0,3	1,4	0,1	0	2,2	45,1	10,3	39,8	1,1	1,3
UFMS	83,9	12,8	0,2	2,2	0,8	0,1	16,3	41,30	7,6	29,5	2,2	3
UFGD	34,3	42,3	2,4	16,4	1,3	3,3	1,5	50,9	7,8	30,8	2	7

Nota: \* Universidade criada após 2012

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2012; 2019).

Em 2019 observa-se que as universidades federais da Região Norte, concentravam 66,7% de ingressantes pardos e 11% dos ingressantes pretos. O perfil racial encontrado nas universidades da região Nordeste também indica a prevalência de ingressantes pardos (46,2%) e pretos (14,3%), diferentemente das universidades federais da Região Sul que são majoritariamente brancas (68,5% dos ingressantes).

Outro dado importante apresentado neste estudo diz respeito à composição étnico-racial de cada unidade federativa. A tabela abaixo relaciona os dados do perfil racial dos ingressantes nas universidades federais e os indicadores étnico-raciais de cada um dos estados da federação onde as universidades federais estão sediadas.

Tabela 6 - Ingressantes pretos, pardos e indígenas nas universidades federais, por unidade da federação, nos anos de 2012 e 2019

UF	Ingressantes nas universidades federais						População segundo dados do IBGE 2010		
	Preta (%)		Parda (%)		Indígena (%)		Preta (%)	Parda (%)	Indígena (%)
	2012	2019	2012	2019	2012	2019	2010	2010	2010
Rondônia	6,6	10,7	33,3	58,5	,1	3,3	6,81	55,77	0,87
Acre	,7	10,7	5,3	67,2	,0	,5	5,66	66,87	2,14
Amazonas	,0	4,4	,2	71,6	0,0	3,1	4,09	68,98	4,8
Roraima	,1	6,4	,9	66,3	0,0	14,9	6,03	60,92	11,18
Pará	8,7	12,8	55,5	68,6	,9	1,5	7,04	69,92	0,5
Amapá	,2	7,5	1,2	63,4	0,0	3,4	8,39	65,68	1,1
Tocantins	9,0	17,7	39,0	58,9	1,2	3,2	9,1	63,56	0,93
Maranhão	13,6	40,9	1,7	30,1	,3	1,0	9,61	66,87	0,52
Piauí	11,4	12,5	36,6	66,2	,1	,1	9,29	64,25	0,11
Ceará	67,8	10,1	11,8	55,9	,1	,6	4,56	62,33	0,24
Rio Grande do Norte	3,3	8,0	16,1	46,7	,2	,2	5,23	52,75	0,09
Paraíba	6,6	6,2	39,2	46,0	,6	,6	5,61	52,95	0,52
Pernambuco	,1	10,4	,6	47,9	0,0	,4	6,41	55,55	0,61
Alagoas	2,9	3,1	17,3	15,2	0,0%	,3	6,6	60,8	0,44
Sergipe	11,3	14,2	52,6	62,0	,3	,4	8,87	61,83	0,26
Bahia	,1%	27,6	,4	41,0	0,0	1,0	16,95	59,47	0,4
Minas Gerais	2,3	10,8	9,0	32,6	,1	,3	9,22	44,58	0,16
Espírito Santo	,1	12,4	,2	39,0	0,0	,2	8,32	48,71	0,27
Rio de Janeiro	3,2	10,5	7,3	22,3	,2	,2	12,12	39,6	0,1

São Paulo	4,3	5,8	4,7	15,7	,4	1,0	5,44	29,38	0,11
Paraná	,5	5,5	3,8	18,5	,2	,5	3,15	25,35	0,25
Santa Catarina	4,0	6,2	7,9	13,5	,0	1,1	2,86	12,61	0,26
Rio Grande do Sul	1,8	7,6	3,0	11,9	,1	,9	5,5	10,64	0,31
Mato Grosso do Sul	,8	7,7	6,2	29,8	1,0	4,0	4,88	44,13	2,94
Mato Grosso	18,6	11,6	34,6	48,7	,6	,2	7,43	52,75	1,42
Goiás	,3	10,3	1,4	39,8	0,0	1,3	6,46	50,29	0,13
Distrito Federal	7,2	9,0	2,0	37,9	,2	,9	7,55	48,65	0,28

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

De um modo geral, observa-se que, no ano de 2019, a maioria das universidades federais apresentaram percentuais de ingressantes equivalentes a proporção de pretos, pardos e indígenas que compõe a população de cada unidade federativa. Essa alteração no perfil racial pode estar relacionada à implementação da Lei de Cotas, a qual vem se mostrando efetiva na mudança no perfil racial dos ingressantes das universidades federais.

Associado a isso, Jesus e Meireles (2021, p. 37) apontam que:

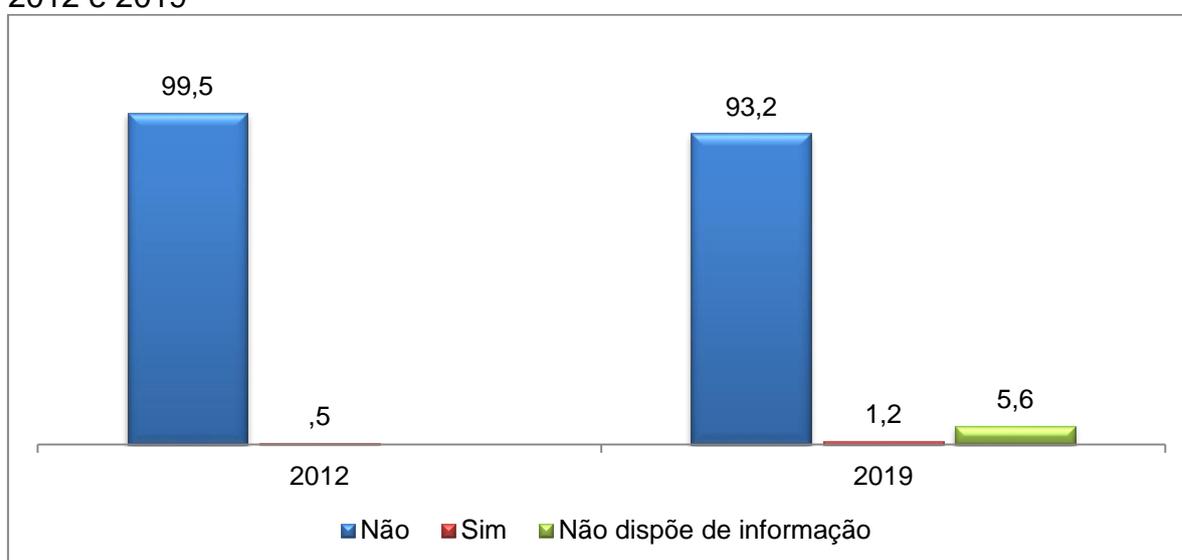
segundo critérios de inclusão étnico-raciais, pretos, pardos e indígenas (PPI), com renda até 1 e meio SM, representam 32,4% do total de cotistas que ingressaram nos cursos de graduação nas IFES brasileiras. Destes, 44,4% encontram-se na Região Norte, 40,5% no Nordeste, 30,5% no Centro-oeste, 29,7% no Sudeste e 14,6% no Sul do país. Em segundo lugar no cenário nacional, sem critério de inclusão étnico-racial, encontram-se os estudantes cotistas oriundos de escola pública com renda até 1,5 SM, perfazendo um percentual total de 22,7%. As Regiões Sul e Sudeste concentram os maiores percentuais destes cotistas com 34,5% e 25,1%, respectivamente; enquanto o Norte tem o menor percentual: apenas 15,2%, seguido do Nordeste com 17,8% e Centro-oeste com 19,9%.

Para Oliveira, Viana e Lima (2019, p. 141), o "número de negros e indígenas cotistas cresceu em ritmo superior ao crescimento geral dos ingressos, dado que em toda a série o primeiro grupo cresceu em média quase 1.000% (10 vezes), enquanto o total de registros subiu 18,9% entre 2009 e 2016".

#### 4.2.6 Ingressantes com deficiência

O percentual de estudantes que informaram ter deficiência, no ano de 2012, é relativamente baixo quando comparado ao de 2019. Do total de ingressantes em 2012, apenas 1.552 declararam possuir algum tipo de deficiência, o que equivale a um percentual de 0,5%. Em 2019 esse percentual foi de 1,2%, equivalente a 3.361 estudantes (acréscimo de mais de 100%), conforme apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 21 - Ingressantes com deficiência nas universidades federais nos anos de 2012 e 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

O aumento da presença de pessoas com deficiência nas universidades federais pode estar relacionado ao fato de que, em 2016, foi aprovada uma alteração na Lei nº 12.711/2012, por meio da Lei nº 13.409 que incluiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Conforme destacam Feres Júnior *et al* (2013), em 2012 apenas quatro IFES possuíam alguma modalidade de política de ações afirmativas voltada ao ingresso de pessoas com deficiência. De acordo com os autores (FREITAS *et al*, 2020), no período entre 2012 e 2018, o aumento de vagas para pessoas com deficiência nas universidades federais foi de 10%. A Lei nº 13.409/16 obrigou as universidades federais a reservarem vagas para pessoas com deficiência. Em 2018, 57 universidades federais contavam com políticas de reserva de vagas para esse público. Esse crescimento pode ser observado na tabela a seguir, que apresenta a

evolução de ingressantes nos diferentes tipos de deficiência.

Tabela 7 - Ingressantes nas universidades federais nas diferentes modalidades de deficiência, nos anos de 2012 e 2019

	2012		2019	
	Ingressantes com deficiência	%	Ingressantes com deficiência	%
Baixa visão	664	42,8	826	24,6
Deficiência física	500	32,2	1439	42,8
Deficiência auditiva	205	13,2	405	12,0
Surdez	56	3,6	122	3,6
Cegueira	49	3,2	182	5,4
Deficiência múltipla	41	2,6	75	2,2
Deficiência intelectual	22	1,4	173	5,1
Superdotação	15	1,0	52	1,5
Autismo	1	,1	76	2,3
Surdo/cegueira	7	,5	4	,1
Síndrome de asperger	1	,1	40	1,2
Síndrome rett	2	,1	5	,2
Transtorno desintegrativo	2	,1	15	,4

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

Em 2012 as deficiências mais declaradas pelos estudantes foram: baixa visão (664 ingressantes, equivalente a 42,8% dos ingressantes que declararam possuir alguma deficiência), deficiência física (500 do total de ingressantes com deficiência, equivalente a 32,2%), deficiência auditiva (205 do total de ingressantes com deficiência, equivalente a 13,2%). Em 2019 verifica-se uma mudança no perfil, sendo deficiência física (1.439 do total de ingressantes com deficiência, equivalente a 42,8%), baixa visão (826 do total de ingressantes com deficiência, equivalente a 24,6%), deficiência auditiva (405 do total de ingressantes com deficiência, equivalente a 12%).

#### 4.2.7 Apoio social ao ingressante

Um dos aspectos fundamentais para garantir a equidade e favorecer a permanência dos estudantes, principalmente os cotistas de escola pública e renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, é a criação de políticas

públicas efetivas que ultrapassem a oferta de vagas e a democratização do acesso. É importante e necessário criar oportunidades de permanência, objetivando a formação de qualidade a todos, independentemente da classe social. Dias Sobrinho (2010, p. 1227) reforça que:

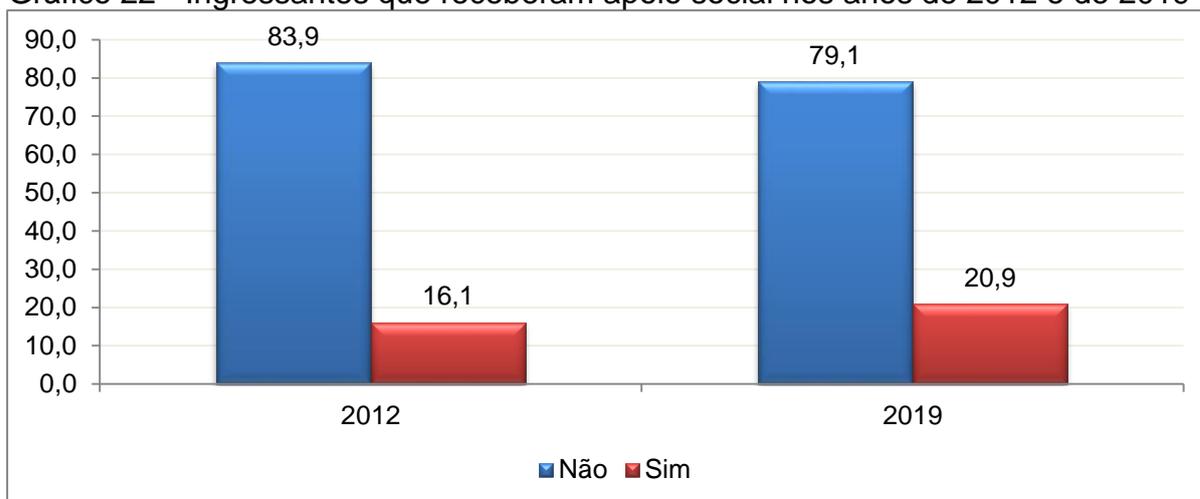
a 'democratização' da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de 'democratização'.

Algumas políticas de permanência foram instituídas pelo governo federal, como é o caso do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, instituído através do decreto nº 7.234/2010 e o Programa Bolsa Permanência - PBP, criado a partir da Portaria nº 389/2013, que tem como principal público-alvo indígenas e quilombolas.

O PNAES, por sua vez, é destinado a estudantes matriculados em cursos de graduação presencial e tem como objetivos: "I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação" (Art. 2º, BRASIL, 2010). No Censo da Educação Superior, os programas de assistência ao estudante estão denominados como "apoio social".

Os dados apresentados no gráfico a seguir mostram os percentuais de ingressantes que recebiam apoio social em ambos os anos de ingresso.

Gráfico 22 - Ingressantes que receberam apoio social nos anos de 2012 e de 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

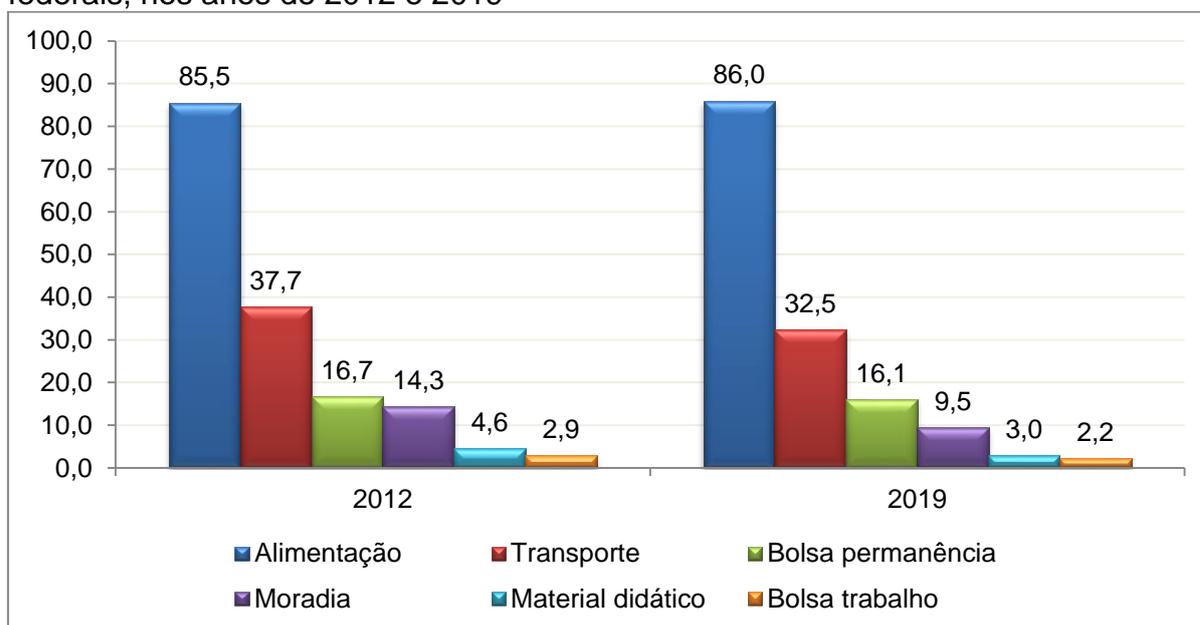
Do total de ingressantes nas universidades federais, em 2012, apenas 16,1% recebiam algum tipo de apoio social, já em 2019 este percentual subiu para 20,9%. Esse aumento não é satisfatório se considerarmos que, entre 2012 e 2019, o crescimento foi de apenas 4,8%. Se considerarmos, ainda, o aumento de ingressantes cotistas, pode-se concluir que a evolução dos programas sociais de permanência está muito abaixo do percentual de estudantes que ingressam por cotas e estão dentro do critério de vulnerabilidade social definida pelo decreto do PNAES. Um elemento importante que pode estar relacionado a baixa evolução dos programas de apoio social é a falta de investimentos nas políticas de permanência. A V Pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) (2019, p. 13) mostra que, até o ano de 2016, os investimentos no PNAES eram realizados de forma crescente, "saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016, sofrendo, todavia, queda para R\$ 987 milhões em 2017 e R\$ 957 milhões em 2018". Esse fator pode ter contribuído para o baixo percentual de ingressantes das universidades federais que recebem apoio social.

#### 4.2.7.1 Tipos de apoio social

No Censo da Educação Superior o apoio social está dividido nas categorias: apoio alimentação, apoio bolsa permanência, apoio bolsa trabalho, apoio material

didático, apoio transporte e apoio moradia. Em relação ao apoio social, é pago em pecúnia, ao estudante. O gráfico a seguir mostra, a partir da porcentagem dos ingressantes que receberam assistência estudantil, como estão divididas as bolsas por tipo de apoio social. Salienta-se que a porcentagem ultrapassa 100% em cada ano analisado, uma vez que o estudante pode acumular mais que um tipo de bolsa (por exemplo: moradia + transporte + alimentação).

Gráfico 23 - Tipo de apoio social recebido por ingressantes nas universidades federais, nos anos de 2012 e 2019



Fonte: Sistematizado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013; 2020)

Verifica-se que, em ambos os anos analisados, o apoio alimentação foi o que apresentou maior número de contemplados, sendo 85,5% em 2012 e 86% em 2019. Essa constatação pode estar relacionada ao fato de que os ingressantes das universidades federais estão, em sua maioria, em cursos de turno integral. Esta foi a única modalidade que teve um leve aumento de estudantes. As demais modalidades de bolsas diminuíram, algumas de forma mais acentuada, como é o caso da bolsa transporte (que caiu de 37,7% em 2012, para 32,5% em 2019) e da bolsa moradia (que passou de 14,3% em 2012, para 9,5% em 2019).

Para Moreira, Bavaresco e Silva (2021, s.p), com o aumento das políticas de inclusão no acesso à educação superior e, conseqüentemente, a mudança no perfil socioeconômico dos estudantes, houve uma maior procura por ações da assistência estudantil, e acrescentam que o PNAES "constitui-se em um importante mecanismo

de acesso a direitos sociais básicos dos estudantes para que tenham condições qualificadas de permanência nas IFES”.

Após realizar uma avaliação da efetividade do PNAES, Carvalho (2020) também concluiu que os estudantes em situação de vulnerabilidade social, atendidos pelo PNAES, estão menos propensos a evadir-se dos cursos de graduação do que os não atendidos. Entretanto, a autora aponta que, em relação à cobertura de atendimento, o PNAES não foi totalmente efetivo, visto que os recursos destinados a essa política são insuficientes para atender a toda a demanda de estudantes em situação de vulnerabilidade social, público-alvo do programa.

Dessa forma, considerando os dados obtidos nesta pesquisa, observa-se o avanço e a evolução da educação superior a partir da implementação de políticas públicas que democratizam o acesso e garantem a inserção de novos sujeitos no meio universitário, deixando os *campi* mais heterogêneos e diversificados. No entanto, ainda há muito que melhorar para que a educação superior seja acessível a todos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após 10 anos da implementação da Lei de Cotas, estudos que avaliam os resultados ocorridos nesse período se tornam indispensáveis para o aprimoramento e expansão da política. Este estudo realizou uma comparação do perfil dos discentes que ingressaram nas universidades federais no ano de 2012 (antes da implementação da Lei de Cotas) com o perfil dos discentes que ingressaram em 2019.

Na revisão bibliográfica, buscou-se analisar e compreender as desigualdades sociais presentes em todos os segmentos da sociedade brasileira e que, de certa forma, interferem na inserção dos grupos sociais sub-representados e discriminados na educação superior. Recentemente essas desigualdades foram agravadas com o período pandêmico, colocando o Brasil novamente no mapa da fome, com mais de 33 milhões de brasileiros em insegurança alimentar grave. A educação superior, por sua vez, carrega as marcas do elitismo e as dualidades são visíveis e persistentes.

Os dados da educação superior apontam que a expansão é recente e foi influenciada por uma série de políticas implementadas a partir da década de 1990, influenciadas pelos organismos internacionais e pela lógica do mercado. Os governos dos Presidentes Lula e Dilma se caracterizaram pelas políticas de inclusão social, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais presentes na educação superior. Os programas como o PROUNI, FIES, REUNI, PNAES e a Lei de Cotas foram importantes políticas públicas, pois contribuíram significativamente para o acesso mais democratizado e igualitário. O PNAES, apesar do baixo investimento, tem contribuído para a permanência dos estudantes mais vulneráveis.

Ao retomar o percurso da implementação das ações afirmativas, evidenciou-se que elas são fruto de intensos debates não só no meio político, mas no âmbito dos movimentos sociais – sobretudo o Movimento Negro – que ao longo de décadas vêm lutando contra a discriminação e o racismo.

Através da análise dos dados, foi possível dimensionar as principais transformações e desdobramentos ocorridos na educação superior pública a partir dos processos de expansão e democratização. A pesquisa evidenciou, além disso, as principais mudanças impulsionadas pela Lei de Cotas e o impacto positivo em relação às mudanças no perfil socioeconômico e racial dos ingressantes nas universidades federais.

O estudo revelou, entre outros aspectos, que entre 2012 e 2019, houve um aumento no número de ingressantes nas IES brasileiras, principalmente na esfera privada, e com altos percentuais de matrículas nos cursos ofertados na modalidade EAD. Verificou-se também uma diminuição de ingressantes nas universidades federais, apesar do aumento do número de universidades federais (de 59 em 2012, para 63 em 2019). Essa redução ocorreu principalmente na modalidade EAD, sendo que em 2012 o percentual de ingresso em cursos EAD era de 10,5%, diminuindo para 4,6% em 2019.

Em relação às formas de ingresso, a pesquisa destaca que houve um aumento progressivo de ingressantes através do ENEM, superando consideravelmente o ingresso por vestibular. O destaque principal foi a inversão ocorrida nas formas de ingresso a partir de 2013. Em 2012, o percentual de ingressantes por vestibular era de 48%; a partir de 2013 foi reduzido para 39,1%, diminuindo gradativamente, chegando em 2019 com 16,9% de ingressantes. O ENEM, por sua vez, tornou-se o mecanismo mais utilizado para ingressar nas universidades, chegando em 2019 com o percentual de 66,7% dos ingressantes.

No que diz respeito ao turno do curso, verifica-se que em ambos os anos pesquisados há a prevalência de ingressantes nos cursos ofertados em período integral (44,7% em 2012 e 51,2% em 2019), sendo que os cursos de bacharelado concentram o maior percentual de ingressantes em 2012 e em 2019 (64,2% e 68,3% respectivamente) e é também o grau acadêmico que possui o maior percentual de ingressantes por reserva de vagas.

Com relação ao perfil discente, constata-se que, tanto em 2012 quanto em 2019, os ingressantes são majoritariamente do sexo feminino e na faixa etária de até 24 anos de idade. Em se tratando de procedência escolar, foi possível identificar que, em 2019, 64,88% dos ingressantes das universidades federais concluíram o ensino médio em escola pública.

Destaca-se também que, entre 2013 e 2016, período de adequação das universidades à Lei de Cotas, houve um incremento gradativo no percentual de ingressantes por reserva de vagas, (passando de 17,8% em 2013 para 39,5% em 2016). Esse percentual permaneceu estável a partir de 2016, chegando em 2019 com 39,6% de alunos ingressantes por cotas. Ressalta-se que apesar da consolidação da Lei de Cotas, através da oferta do percentual mínimo de 50% das

vagas reservadas, apenas quatro universidades federais superaram o percentual de ingressantes por reserva de vagas acima de 50%.

Identificou-se também que houve uma alteração na composição étnico-racial dos ingressantes nas universidades federais, visto que em 2012 o percentual de brancos e amarelos era superior ao dos PPIs. Em 2019, o percentual dos ingressantes pretos, pardos ou indígenas somavam 47,4%, enquanto que brancos e amarelos totalizavam 40,9%. Esse aumento significativo nos percentuais de PPIs tem relação direta com a efetivação da Lei de Cotas, uma vez que as modificações são mais perceptíveis após o ano de 2013.

No que diz respeito ao ingresso de pessoas com deficiência, os dados confirmam um acréscimo de mais de 100% no número de ingressantes, passando de 1.552 em 2012, para 3.361 em 2019. Pessoas com deficiência física tiveram um percentual maior de ingresso em relação a pessoas com outros tipos de deficiência. Essa alteração é mais evidente a partir de 2017, quando as IFES, por força da Lei nº 13.409/2016, passaram a reservar vagas a pessoas com deficiência.

A partir dos resultados apresentados, constata-se que houve uma alteração significativa no perfil dos discentes das universidades federais nos últimos anos. A mudança está relacionada à institucionalização de ações afirmativas, em especial a Lei de Cotas que, ao assegurar um percentual mínimo de 50% das vagas nas IFES para estudantes originários do ensino médio público, contribui para a redução do elitismo na educação superior e acolhe um grupo significativo de estudantes que dificilmente conseguiriam ter acesso ao sistema universitário público, contemplando os estudantes em situação de vulnerabilidade social, os PPIs e as pessoas com deficiência.

Pode-se dizer que esta pesquisa traz importantes elementos que confirmam a contribuição significativa da política de Cotas na mudança no perfil socioeconômico e racial dos estudantes de graduação das universidades públicas federais brasileiras, representando assim um instrumento de democratização do acesso e de inclusão social na educação superior brasileira.

Ademais, as desigualdades estruturais, que sempre estiveram presentes na sociedade brasileira, agravadas pela pandemia do COVID-19, reforçam a importância da continuidade das ações afirmativas na educação superior. Entende-se que, além da continuidade da reserva de vagas assegurada pela Lei de Cotas, é

necessário o seu aprimoramento e a sua integração ao conjunto de políticas públicas que promovam as condições de permanência, por meio da oferta de programas que priorizem os ingressantes por cotas.

E, por fim, é inegável que os resultados da implementação da Lei de Cotas, ainda que em curto prazo, potencializaram a inclusão social e a democratização do acesso à educação superior, tornando a universidade mais acessível à classe trabalhadora, em especial a parcela mais vulnerável da população, historicamente preterida deste direito.

No entanto, para que a inclusão social seja efetivada mais além de assegurar o acesso por meio de cotas, faz-se necessário assegurar as condições para a permanência desses estudantes até a conclusão do curso, o que requer o fortalecimento das políticas de permanência, a criação e/ou ampliação, dos espaços de pertencimento e representatividade, levando em consideração a realidade de cada instituição.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ALMEIDA, Virítiana Aparecida de; DE SOUZA, Nelson Rosário. Trajetória dos argumentos sobre as ações afirmativas: da marcha Zumbi dos Palmares à conferência de Durban. **Sociologias Plurais**, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/view/64772>.

BARBOSA, Rogério J.; DE SOUZA, Pedro H.G. Ferreira; SOARES, Sérgio. **Distribuição de renda nos anos 2010**: uma década perdida para desigualdade e pobreza. Texto para Discussão, Brasília: Ipea. 2020.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>>. Epub 08 Out 2018. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>. Acesso em: 10 mai. 2022

BARROS, Ricardo Paes de Barros; FOGUEL, Miguel Nathan; ULISSEA, Gabriel. Nota Técnica. IN: **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente**. BARROS, Ricardo Paes de Barros; FOGUEL, Miguel Nathan; ULISSEA, Gabriel (org.). Brasília: Ipea, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto de 20 de novembro de 1995**. Institui o Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/anterior\\_a\\_2000/1995/dnn3531.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior_a_2000/1995/dnn3531.htm). Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 4.228 de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4228.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm). Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 10 jan.2022.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias Brasília: 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 73, de 24 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 615, de 2 de abril de 2003.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de vagas para índios que forem classificados em processo seletivo, sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=109413>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.313, de 2003.** Institui o sistema de cotas para a população indígena nas Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/121207>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional dos Direitos Humanos.** Brasília. 1996. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>. Acesso em: 27 dez.2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 180, de 29 de agosto de 2008.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/88409>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei n. 3.627, de 28 de abril de 2004.** Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial e vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de

educação superior e dá outras providências. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614>  
Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **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. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 3 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4228.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm). Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem 385, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Msg/VEP-385.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Msg/VEP-385.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **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. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei n. 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. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Portaria Normativa 18, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 – DF**. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília. 2012. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar**. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 – DF. Brasília. 2009. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/19135687/medida-cautelar-em-arguicao-de-descumprimento-de-preceito-fundamental-adpf-186-df-stf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.3842, de 4 de dezembro de 2020**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2266069>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.531, de 19 de março de 2019**. Altera os Arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para retirar o mecanismo de subcotas raciais para ingresso nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194298>. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.788, de 12 de maio de 2021**. Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2282643>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20213%2C%20DE%2010%20DE%20SETEMBRO%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para,que%20lhe%20confere%20o%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20213%2C%20DE%2010%20DE%20SETEMBRO%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.096, 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. ReUni Digital. Plano de expansão da EaD nas universidades federais. Brasília: **Ministério da Educação e Centro de Gestão e Estudos Estratégicos**, 2022. v.4.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. **Diário oficial da União**. Edição Número 214 de 06/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/SESu. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão do exercício de 2017**. FIES. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14949](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**: Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

CALEIRO, J. P. Bolsonaro promete fim do “coitadismo” de negro, gay, mulher e nordestino. Exame, 23 out. 2018. **Coluna Brasil**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-promete-fim-do-coitadismo-de-negrogay-mulher-e-nordestino/>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, p. 125-140, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>>. Epub 10 Jul 2007. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>.

CHACON, Valmireh. As primeiras universidades brasileiras. **Revista Serviços Públicos**, Brasília, 109, jan/mar 1974. Disponível em: <file:///C:/Users/UFFS/Downloads/2369-Texto%20do%20Artigo-6719-1-10-20170720.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária**. 5 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estudos avançados**, v. 9, p. 71-84, 1995.

CONNEL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.11-40.

COSTA, Fabiana Maria. As particularidades do Ensino Superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente. **Temporalis**, v. 18, n. 35, p. 29-45.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; LIMA, Luísa Filizzola Costa; REIS, Guilherme Fellipe Pereira. Entre o direito e o privilégio: a luta pelas oportunidades educacionais. In: COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; SILVA, Matheus Arcelo Fernandes (org.). **Desigualdade para inconformados: dimensões e enfrentamentos das desigualdades no Brasil – Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.**

CROSARA, Daniela de Melo. A política afirmativa na educação superior brasileira: uma análise constitucional do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012. In: CONPEDI/UMinho (org). **Direitos sociais e políticas públicas**. Florianópolis: CONPEDI, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1223-1245, 2010. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 ago. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas). 2013, v. 18, n. 1, pp. 107-126. ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8vyyv53ksSMWX7jhYsHLsXv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 234-252, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FAGNANI, E. A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **Ser Social**, v. 13, n. 28, p. 41–80, 2011. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12682](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12682). Acesso em: 16 nov. 2021.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAVATO, Maria Nilse; RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 448-463, 2018.

FERES JÚNIOR, João. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Revista Econômica**, v. 6, n. 2, 2004.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação Afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERES JÚNIOR, João; LUZ, Joyce. NEXO (2022). O congresso e a Lei de Cotas. 02 de março de 2022. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniao/2022/O-Congresso-e-a-Lei-de-Cotas>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FILHO, Vanderlei Benedito da Silva; BRANDI, Letícia Souza Netto. **Um estudo focado ao PROUNI através da análise de dados abertos: período de 2005 até 2016**. Prisma. com, n. 38, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/5204>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FONAPRACE. **V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em 08 mar. 2021.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 36ª ed. São Paulo: Record, 1999.

FREITAS, Jefferson; et al. Políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2013-2019) **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**. 2021. Disponível em: <https://gemaa.bemvindo.co/wp-content/uploads/2021/12/Políticas-de-Acao-Afirmativa-nas-Universidades-Federais-e-Estaduais-2013-2019.pdf>. Acesso em: 5 de janeiro de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

G1. Educação. (2022). Pela 1ª vez na história, graduações à distância têm mais alunos novos do que as presenciais, diz Inep. **Portal G1**. 18 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/18/pela-1a-vez-na-historia-graduacoes-a-distancia-tem-mais-alunos-novos-do-que-as-presenciais-diz-inep.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2022.

G1. Mundo. (2019) Brasil perde uma posição em ranking do IDH. **Portal G1**. Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-perde-uma-posicao-em-ranking-do-idh.ghtml>. Acesso em: 08 de agosto de 2022.

GIOLO, Jaime. O future-se sem futuro. **Revista Direitos, Trabalho e Política Social**, v. 6, n. 10, p. 261-350, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/9758>. Acesso em: 03 jul 2022.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril\\_v58\\_n229\\_p11](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11). Acesso em: 21 mar. 2022.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 171-190, 2012. ISSN 1678-4626. DOI. 10.1590/S0101-73302012000100011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ**, v. 24, p. 86-123, 2001. Disponível em: [https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018\\_205135.pdf](https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf). Acesso em: 4 ago. 2021.

GOMES, Laurentino. **Escravidão** v. III. Rio de Janeiro: Globo, 2022.

GRIN, Monica. Direito, opinião pública e racismo nos Estados Unidos e no Brasil: duas experiências de ações afirmativas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 126, p. 32-42, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14769>. Acesso em: 13 mai. 2021.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 18, 2002. Disponível em: [https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/csp/v18s0/13793.pdf](https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v18s0/13793.pdf). Acesso em: 14 mai. 2021.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista Tomo**, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>. Acesso em: 11 jan. 2021.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 abr. 2021.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02\\_03.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf). Acesso em: 14 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas- Informação Demográfica e Socioeconômica, v. 41, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em 23 de maio de 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADAS. **PNAD 2009**: primeiras análises: distribuição de renda entre 1995 e 2009. Brasília: Ipea. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Censo da Educação Superior de 1999**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Censo da Educação Superior de 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Microdados da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2013a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep,

2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Censo da Educação Superior de 2018**. 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 mar. 2022

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Microdados da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 20 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Resultados do Censo da Educação Superior 2020 disponíveis**. Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>. Acesso em: 10 mai. 2022.

JACCOUD, Luciana de Barros. BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

JACCOUB, Luciana de Barros. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael. SOARES, Sergei (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

JESUS, Rita de Cassia Dias Pereira de; MEIRELES, Everton. **Caderno Temático IV: políticas afirmativas no Ensino Superior**. – Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

Disponível em:

[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Caderno\\_tem%C3%A1tico\\_IV\\_pol%C3%ADticas\\_afirmativas\\_no\\_ensino\\_superior.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Caderno_tem%C3%A1tico_IV_pol%C3%ADticas_afirmativas_no_ensino_superior.pdf). Acesso em: 09 de maio de 2022.

LEHER, Roberto. Guerra cultural e universidade pública o future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado** - São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, globalização e reformas do estado: reflexões acerca da temática. **Barbarói**, p. 114-138, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1045>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LEMOS, José de Jesus Sousa. **Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre**. Banco do Nordeste do Brasil, Fortaleza - CE. 2007.

LIMA, Paulo Gomes. Ações afirmativas e universidade no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, p. 267-285, 2010.

LOBO, Sônia Aparecida. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. Goiás: SINTEF-GO, p. 1-16, 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e educação superior: ambiguidades de um Discurso**. - 1. Ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, v. 20, p. 31-50, 2015.

MARTINS, Carlos. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MELLO, Ursula Mattioli; SENKEVICZ, Adriano Souza. Os cursos de graduação das universidades federais antes e depois da Lei de Cotas. In: OLIVEIRA, Maria Ligia de (org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Paula Roberta; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira**: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? *Educ. Form.*, v. 5, n. 3, p. 1421- 1421, 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n. 117. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach; BAVARESCO, Thiane Cristina; DA SILVA, Vilmar. Neoliberalismo e educação superior no brasil: contexto de crise e desmonte das políticas educacionais. **X jornada internacional de políticas públicas**. Ambiente Virtual. 2021.

NERI, Marcelo C. “Mapa da Nova Pobreza”, Marcelo Neri – 40 págs., Rio de Janeiro, RJ – junho/2022 - **FGV Social**. Disponível em: [https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Texto-MapaNovaPobreza\\_Marcelo\\_Neri\\_FGV\\_Social.pdf](https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Texto-MapaNovaPobreza_Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf) Acesso em 5 de ago. 2022.

NETO, Jorge Morgan de Aguiar. Trajetórias de sucesso escolar entre estudantes da escola pública na universidade: um problema sensível? **Barbarói**, p. 94-111, 13 dez. 2019.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, p. 124-157, 2007.

NIEROTKA, Rosileia Lucia. **Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó, SC. 2015. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. 2015.

OBSERVATÓRIO DO LEGISLATIVO BRASILEIRO. **OLB (2021)**. Ciências Sociais Articuladas – O Congresso e a Revisão da Política de Cotas. 17 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://olb.org.br/ciencias-sociais-articuladas-o-congresso-e-a-revisao-da-politica-de-cotas/>. Acesso em: 13 jun.2022.

OLIVEIRA, Ana Luiza Matos. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** Campinas, SP. 2019. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia. 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v. 30, n. 1, 19 jun. 2007.

ORSO, Paulino José. Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica. **Roteiro**, v. 45, n. 1, p. 1-16, 2020.

PACHECO, João Alves. **Políticas de acesso à educação superior no Brasil: contradições da expansão nos governos Lula**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

PAIVA, Angela Rolpho. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 15, p. e127-e154, 2015.

Disponível em :

<https://www.scielo.br/j/civitas/a/C3TMNfLfVQMvLt6nmk533s/?lang=pt&format=html>  
#. Acesso em: 24 nov. 2021.

PEREIRA, Orcione Aparecida Vieira. **Desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil: O caso do Ensino Superior**. 2015. 204 f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós - Graduação em Ciências Sociais, 2015.

PINHEIRO, Milton. Governo corta R\$ 3,2 bilhões do orçamento do MEC; Ensino superior terá corte de R\$ 1 bilhão. **ANDES**. 30 de Maio de 2022.

Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-corta-r-3-2-bilhoes-do-orcamento-do-mec-ensino-superior-tera-corte-de-r-1-bilhao1>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 887-896, 2008.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório do Desenvolvimento Humano 2020: **A próxima fronteira: O desenvolvimento humano e o Antropoceno**. Nova Iorque: PNUD, 2020. Disponível em:

<https://www.undp.org/pt/angola/publications/relat%C3%B3rio-do-desenvolvimento-humano-2020-pr%C3%B3xima-fronteira-o-desenvolvimento-humano-e-o-antropoceno>. Acesso em: 3 jul. 2022.

Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil [livro eletrônico]: II VIGISAN: relatório final/ **Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar** – PENSSAN. -- São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIO DE JANEIRO. Governo do 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. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>. Acesso em: 3 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. Governo do 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. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>. Acesso em: 3 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. **Lei nº 4.061 de 2 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a reserva 10% das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos portadores de deficiência. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90841/lei-4061-03>. Acesso em: 3 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. **Lei nº 4.151 de 4 de setembro de 2003**. Instituí nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>. Acesso em: 3 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. **Lei nº 5.074 de 17 de julho de 2007**. Altera a lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/59b59003123eb2c08325733a006eb097?OpenDocument>. Acesso em: 3 jan. 2002.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. **Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>. Acesso em: 3 jan. 2022.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, p. 723-747, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: UPF, 1998.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2018.125482. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/125482>. Acesso em: 9 jun. 2022.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Diego Ribeiro. **O Brasil em retrocesso**: Os impactos da Emenda Constitucional nº 95/2016 no Ensino Superior Público Federal. São Paulo: FLACSO/FPA, 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2019.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. Universidade contemporânea: elitização e influência do ideário neoliberal. **VI Colóquio internacional**. Sergipe. 2012. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10172/42/41.pdf>. Acesso em 11 jul. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço. **Revista Tomo**, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185>. Acesso em 12 nov. 2021

SANTOS, Sales Augusto dos. Introdução. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Política social e diversidade humana: crítica à noção de igualdade de oportunidade. In: BOSCHETTI, Ivanete. et al (orgs). **Capitalismo em crise, política social e direito**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: **Nova Fronteira**, v. 1320, 2005.

SCOVINO, Fernanda. Sistema de cotas no Brasil: deu certo? **Politize**. 2018. Disponível em <https://www.politize.com.br/sistema-de-cotas-no-brasil/> Acesso em 05 de julho de 2022.

SENGER, Amália. **Assistência Estudantil no Ensino Superior: Uma Análise do Programa Auxílio Estudantil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Toledo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018. Disponível em : <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3923>. Acesso em 08 de fevereiro de 2022.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, pág. 184-208, junho de 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742019000200184&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200184&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 de mar. 2021

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**. 2010, v. 13, n. 2 , pp. 155-163. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/8BFXyRfRdVDYkLvvgKdMwxQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 24 Ago. 2021.

SILVA, Maurício. Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 42, p. 107-129, 2017.

SILVA, Tatiana Dias; CALMON, Paulo Du Pin; SILVA, Suylan de Almeida Midlej. **Políticas públicas de igualdade racial: Trajetórias e mudança institucional no governo federal de 2000 a 2014**. Texto para Discussão, 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. 2006, n. 16, pp. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 Ago. 2021.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 515–538, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i3.7763. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650621>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 59, p. 104-170, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Pedro H. G. Ferreira. **Uma história de desigualdade**. São Paulo: Hucitec, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino Superior no Brasil**. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania. Dilemas do Brasil contemporâneo. **Caderno CRH**, v. 6, n. 19, 2007. Disponível em: [//periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18793](http://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18793). Acesso em: 24 ago. 2021.

TREVISOL, Joviles Vitório; DE TOLEDO, Jaques Antonio. A educação superior a distância no Brasil: regulação e políticas de expansão (1998-2018). **Revista Lusófona de Educação**, v. 51, n. 51, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7707>. Acesso em: 05 jun. 2022.

TREVISOL, Joviles Vitório. A pós-graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul: interiorização e redução de assimetrias em uma região de fronteira. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 28, 5 out. 2015. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/781>. Acesso em: 15 jul. 2022.

TREVISOL, Joviles Vitório; GARMUS, Ricardo. O princípio da autonomia na universidade brasileira: sentidos em disputa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 307 - 326, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/105947#:~:text=O%20princ%C3%AADpio%20da%20autonomia%20tem,da%20sociedade%20e%20do%20Estado>. Acesso em: 30 set. 2021.

TREVISOL, Joviles Vitório; NIEROTKA, Rosileia Lucia. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálysis**, v. 19, p. 22-32, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TJkmTvBNS5tr3TPXQtvbRMs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 mar. 2021.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Para além das cotas**: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

VIEIRA, Andréa Lopes Costa; VIEIRA, José Jairo. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. **O social em questão**, v. 17, n. 32, p. 39-58, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552264723002>. Acesso em: 09 out. 2021.

**APÊNDICE 1 - Modalidade de ensino**

<b>ANO</b>	<b>Ingresso Total</b>	<b>Ingresso Presencial</b>	<b>Ingresso EAD</b>
<b>2012</b>	289.083	258.826	30.257
<b>2013</b>	279.118	256.119	22.999
<b>2014</b>	299.562	266.914	32.648
<b>2015</b>	283.917	271.832	12.085
<b>2016</b>	283.885	269.170	14.715
<b>2017</b>	310.235	266.557	43.678
<b>2018</b>	288.443	269.739	18.704
<b>2019</b>	283.962	270.896	13.066

**APÊNDICE 2 – Formas de ingresso**

<b>Ingresso Vestibular - 2012</b>		
	Número absoluto	%
Não	150.303	52,0
Sim	138.780	48,0
Total	289.083	100,0

<b>Ingresso ENEM - 2012</b>		
	Número absoluto	%
Não	165.725	57,3
Sim	123.358	42,7
Total	289.083	100,0

<b>Ingresso Vestibular - 2013</b>		
	Número absoluto	%
Não	170.065	60,9
Sim	109.053	39,1
Total	279.118	100,0

<b>Ingresso ENEM - 2013</b>		
	Número absoluto	%
Não	150.529	53,9
Sim	128.589	46,1
Total	279.118	100,0

<b>Ingresso Vestibular - 2014</b>		
	Número absoluto	%
Não	208.408	69,6
Sim	91.154	30,4
Total	299.562	100,0

<b>Ingresso ENEM - 2014</b>		
	Número absoluto	%
Não	118.912	39,7
Sim	180.650	60,3
Total	299.562	100,0

<b>Ingresso Vestibular - 2015</b>		
	Número absoluto	%
Não	232.038	81,7
Sim	51.879	18,3
Total	283.917	100,0

<b>Ingresso ENEM - 2015</b>		
	Número absoluto	%
Não	97.516	34,3
Sim	186.401	65,7
Total	283.917	100,0

<b>Ingresso Vestibular - 2016</b>		
	Número absoluto	%
Não	236.581	83,3
Sim	47.304	16,7
Total	283.885	100,0

<b>Ingresso ENEM - 2016</b>		
	Número absoluto	%
Não	85.561	30,1
Sim	198.324	69,9
Total	283.885	100,0

<b>Ingresso Vestibular - 2017</b>		
	Número absoluto	%
Não	237.864	76,7
Sim	72.371	23,3
Total	310.235	100,0

<b>Ingresso ENEM - 2017</b>		
	Número absoluto	%
Não	115.138	37,1
Sim	195.097	62,9
Total	310.235	100,0

<b>Ingresso Vestibular - 2018</b>		
	Número absoluto	%
Não	239.769	83,1
Sim	48.674	16,9
Total	288.443	100,0

<b>Ingresso ENEM - 2018</b>		
	Número absoluto	%
Não	99.734	34,6
Sim	188.709	65,4
Total	288.443	100,0

<b>Ingresso Vestibular - 2019</b>		
	Número absoluto	%
Não	235.960	83,1
Sim	48.002	16,9

<b>Ingresso ENEM - 2019</b>		
	Número absoluto	%
Não	94.545	33,3
Sim	189.417	66,7

Total	283.962	100,0	Total	283.962	100,0
-------	---------	-------	-------	---------	-------

**APÊNDICE 3 – Ingressantes por região de localização das universidades federais**

2012

	Número absoluto	%
Norte	28.759	9,9
Nordeste	85.568	29,6
Sudeste	95.821	33,1
Sul	50.319	17,4
Centro Oeste	28.616	9,9
Total	289.083	100,0

2019

	Número absoluto	%
Norte	31.658	11,1
Nordeste	81.617	28,7
Sudeste	88.882	31,3
Sul	51.716	18,2
Centro Oeste	30.089	10,6
Total	283.962	100,0

**APÊNDICE 4 – Turno do Curso****2012**

	Número absoluto	%
Matutino	33.377	11,5
Vespertino	16.542	5,7
Noturno	79.694	27,6
Integral	129.213	44,7
Não aplicável (Ead)	30.257	10,5
Total	289.083	100,0

**2019**

	Número absoluto	Porcentual
Matutino	28.864	10,2
Vespertino	17.687	6,2
Noturno	78.973	27,8
Integral	145.372	51,2
Não aplicável (EAD)	13.066	4,6
Total	283.962	100,0

**APÊNDICE 5 – Grau acadêmico****2012**

	Número absoluto	%
Não aplicável	6.312	2,2
Bacharelado	186.359	64,5
Licenciatura	89.170	30,8
Tecnológico	7.242	2,5
Total	289.083	100,0

**2019**

	Número absoluto	%
Não aplicável	13.001	4,6
Bacharelado	193.853	68,3
Licenciatura	70.484	24,8
Tecnológico	6.624	2,3
Total	283.962	100,0

**APÊNDICE 6 – Grau acadêmico – ingresso por reserva de vagas (2012-2019)**

<b>Grau acadêmico * Ingresso reserva de vagas Tabulação cruzada - 2012</b>				
		Ingresso reserva de vagas		Total
		Não	Sim	
Não aplicável	Contagem	5.450	862	6.312
	% dentro de Grau acadêmico	86,3%	13,7%	100,0%
Bacharelado	Contagem	159.814	26.545	186.359
	% dentro de Grau acadêmico	85,8%	14,2%	100,0%
Licenciatura	Contagem	81.092	8.078	89.170
	% dentro de Grau acadêmico	90,9%	9,1%	100,0%
Tecnológico	Contagem	6.149	1.093	7.242
	% dentro de Grau acadêmico	84,9%	15,1%	100,0%
	Contagem	252.505	36.578	289.083
	% dentro de Grau acadêmico	87,3%	12,7%	100,0%

<b>Grau Acadêmico * Ingresso reserva de vagas Tabulação cruzada - 2019</b>				
		Ingresso reserva de vagas		Total
		Não	Sim	
Não aplicável	Contagem	7.535	5.466	13.001
	% dentro de Grau Acadêmico	58,0%	42,0%	100,0%
Bacharelado	Contagem	115.112	78.741	193.853
	% dentro de Grau Acadêmico	59,4%	40,6%	100,0%
Licenciatura	Contagem	44.170	26.314	70.484
	% dentro de Grau Acadêmico	62,7%	37,3%	100,0%
Tecnológico	Contagem	4.720	1.904	6.624
	% dentro de Grau Acadêmico	71,3%	28,7%	100,0%
	Contagem	171.537	112.425	283.962
	% dentro de Grau Acadêmico	60,4%	39,6%	100,0%

**APÊNDICE 7 – Ingressantes segundo o sexo (2012-2019)**

2012

	Frequência	%
Feminino	152.270	52,7
Masculino	136.813	47,3
Total	289.083	100,0

2019

	Frequência	%
Feminino	143.018	50,4
Masculino	140.944	49,6
Total	283.962	100,0

**APÊNDICE 8 – Ingressantes segundo faixa etária (2012-2019)**

2012			2019		
	Frequência	%		Frequência	%
Até 24 anos	205.303	71,0	Até 24 anos	220.173	77,5
24 anos ou mais	83.780	29,0	24 anos ou mais	63.789	22,5
Total	289.083	100,0	Total	283.962	100,0

<b>Faixa etária * Modalidade de ensino Tabulação cruzada - 2012</b>				
		Modalidade de ensino		Total
		Presencial	A distância	
Até 24 anos	Contagem	196.448	8.855	205.303
	% dentro de Faixa etária	95,7%	4,3%	100,0%
24 anos ou mais	Contagem	62.378	21.402	83.780
	% dentro de Faixa etária	74,5%	25,5%	100,0%
	Contagem	258.826	30.257	289.083
	% dentro de Faixa etária	89,5%	10,5%	100,0%

<b>Faixa etária * Modalidade de ensino Tabulação cruzada - 2019</b>				
		Modalidade de ensino		Total
		Presencial	A distância	
Até 24 anos	Contagem	216.574	3.599	220.173
	% dentro de Faixa etária	98,4%	1,6%	100,0%
24 anos ou mais	Contagem	54.322	9.467	63.789
	% dentro de Faixa etária	85,2%	14,8%	100,0%
	Contagem	270.896	13.066	283.962
	% dentro de Faixa etária	95,4%	4,6%	100,0%

**APÊNDICE 9 – Ingressantes por reserva de vagas**

<b>Ingresso reserva de vagas - 2012</b>		
	Frequência	%
Não	252.505	87,3
Sim	36.578	12,7
Total	289.083	100,0

<b>Ingresso reserva de vagas - 2013</b>		
	Frequência	%
Não	229.442	82,2
Sim	49.676	17,8
Total	279.118	100,0

<b>Ingresso reserva de vagas - 2014</b>		
	Frequência	%
Não	224.076	74,8
Sim	75.486	25,2
Total	299.562	100,0

<b>Ingresso reserva de vagas - 2015</b>		
	Frequência	%
Não	190.739	67,2
Sim	93.178	32,8
Total	283.917	100,0

<b>Ingresso reserva de vagas - 2016</b>		
	Frequência	%
Não	171.740	60,5
Sim	112.145	39,5
Total	283.885	100,0

<b>Ingresso reserva de vagas - 2017</b>		
	Frequência	%
Não	190.827	61,5
Sim	119.408	38,5
Total	310.235	100,0

<b>Ingresso reserva de vagas - 2018</b>		
	Frequência	%
Não	180.731	62,7
Sim	107.712	37,3
Total	288.443	100,0

<b>Ingresso reserva de vagas - 2019</b>		
	Frequência	%
Não	171.537	60,4
Sim	112.425	39,6
Total	283.962	100,0

**APÊNDICE 10 – Ingressantes por subcotas**

<b>Reserva étnico-racial - 2012</b>			
	Frequência	%l	% válida
Não	22.316	7,7	61,0
Sim	14.262	4,9	39,0
Total	36.578	12,7	100,0
Ausente no Sistema	252.505	87,3	
	289.083	100,0	

<b>Reserva étnico-racial - 2013</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	26.904	9,6	54,2
Sim	22.772	8,2	45,8
Total	49.676	17,8	100,0
Ausente no Sistema	229.442	82,2	
	279.118	100,0	

<b>Reserva étnico-racial - 2014</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	39.095	13,1	51,8
Sim	36.391	12,1	48,2
Total	75.486	25,2	100,0
Ausente no Sistema	224.076	74,8	
	299562	100,0	

<b>Reserva étnico-racial - 2015</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	46.369	16,3	49,8
Sim	46.809	16,5	50,2
Total	93.178	32,8	100,0
Ausente no Sistema	190.739	67,2	
	283917	100,0	

<b>Reserva étnico-racial - 2016</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	54.285	19,1	48,4
Sim	57.860	20,4	51,6
Total	112.145	39,5	100,0
Ausente no Sistema	171.740	60,5	
	283.885	100,0	

<b>Reserva étnico-racial - 2017</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	56.445	18,2	47,3
Sim	62.963	20,3	52,7
Total	119.408	38,5	100,0
Ausente no Sistema	190.827	61,5	
	310.235	100,0	

<b>Reserva étnico-racial - 2018</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	53.443	18,5	49,6
Sim	54.269	18,8	50,4
Total	107.712	37,3	100,0
Ausente no Sistema	180.731	62,7	
	288.443	100,0	

<b>Reserva étnico-racial - 2019</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	53.848	19,0	47,9
Sim	58.577	20,6	52,1
Total	112.425	39,6	100,0
Ausente no Sistema	171.537	60,4	
	283.962	100,0	

<b>Reserva pessoas com deficiência - 2012</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	36.396	12,6	99,5
Sim	182	,1	,5
Total	36.578	12,7	100,0
Ausente no Sistema	252.505	87,3	

<b>Reserva pessoas com deficiência - 2013</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	49.380	17,7	99,4
Sim	296	,1	,6
Total	49.676	17,8	100,0
Ausente no Sistema	229.442	82,2	

	289.083	100,0	
--	---------	-------	--

	279.118	100,0	
--	---------	-------	--

<b>Reserva pessoas com deficiência - 2014</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	74.939	25,0	99,3
Sim	546	,2	,7
Total	75.485	25,2	100,0
Ausente no Sistema	224.077	74,8	
	299.562	100,0	

<b>Reserva pessoas com deficiência - 2015</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	92.593	32,6	99,4
Sim	585	,2	,6
Total	93.178	32,8	100,0
Ausente no Sistema	190.739	67,2	
	283.917	100,0	

<b>Reserva pessoas com deficiência - 2016</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	111.505	39,3	99,4
Sim	640	,2	,6
Total	112.145	39,5	100,0
Ausente no Sistema	171.740	60,5	
	283.885	100,0	

<b>Reserva pessoas com deficiência - 2017</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	118.442	38,2	99,2
Sim	966	,3	,8
Total	119.408	38,5	100,0
Ausente no Sistema	190.827	61,5	
	310.235	100,0	

<b>Reserva pessoas com deficiência - 2018</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	105.147	36,5	97,6
Sim	2.565	,9	2,4
Total	107.712	37,3	100,0
Ausente no Sistema	180.731	62,7	
	288.443	100,0	

<b>Reserva pessoas com deficiência - 2019</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	110.587	38,9	98,4
Sim	1.838	,6	1,6
Total	112.425	39,6	100,0
Ausente no Sistema	171.537	60,4	
	283.962	100,0	

<b>Reserva alunos de escola pública-2012</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	7.743	2,7	21,2
Sim	28.835	10,0	78,8
Total	36.578	12,7	100,0
Ausente no Sistema	252.505	87,3	
	289.083	100,0	

<b>Reserva alunos de escola pública-2013</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	10.882	3,9	21,9
Sim	38.794	13,9	78,1
Total	49.676	17,8	100,0
Ausente no Sistema	229.442	82,2	
	279.118	100,0	

<b>Reserva alunos de escola pública-2014</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	14.977	5,0	19,8
Sim	60.507	20,2	80,2
Total	75.484	25,2	100,0
Ausente no Sistema	224.078	74,8	

<b>Reserva alunos de escola pública-2015</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	14.828	5,2	15,9
Sim	78.350	27,6	84,1
Total	93.178	32,8	100,0
Ausente no Sistema	190.739	67,2	

	299.562	100,0	
--	---------	-------	--

	283.917	100,0	
--	---------	-------	--

<b>Reserva alunos de escola pública-2016</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	12.872	4,5	11,5
Sim	99.273	35,0	88,5
Total	112.145	39,5	100,0
Ausente no Sistema	171.740	60,5	
	283.885	100,0	

<b>Reserva alunos de escola pública-2017</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	11.917	3,8	10,0
Sim	107.491	34,6	90,0
Total	119.408	38,5	100,0
Ausente no Sistema	190.827	61,5	
	310.235	100,0	

<b>Reserva alunos de escola pública-2018</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	9.541	3,3	8,9
Sim	98.171	34,0	91,1
Total	107.712	37,3	100,0
Ausente no Sistema	180.731	62,7	
	288.443	100,0	

<b>Reserva alunos de escola pública-2019</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	9.283	3,3	8,3
Sim	103.142	36,3	91,7
Total	112.425	39,6	100,0
Ausente no Sistema	171.537	60,4	
	283.962	100,0	

<b>Reserva renda familiar - 2012</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	34.872	12,1	95,3
Sim	1.706	,6	4,7
Total	36.578	12,7	100,0
Ausente no Sistema	252.505	87,3	
	289.083	100,0	

<b>Reserva renda familiar - 2013</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	29.404	10,5	59,2
Sim	20.272	7,3	40,8
Total	49.676	17,8	100,0
Ausente no Sistema	229.442	82,2	
	279.118	100,0	

<b>Reserva renda familiar - 2014</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	43.283	14,4	57,3
Sim	32.201	10,7	42,7
Total	75.484	25,2	100,0
Ausente no Sistema	224.078	74,8	
	299.562	100,0	

<b>Reserva renda familiar - 2015</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	56.758	20,0	60,9
Sim	36.420	12,8	39,1
Total	93.178	32,8	100,0
Ausente no Sistema	190.739	67,2	
	283.917	100,0	

<b>Reserva renda familiar - 2016</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	67.164	23,7	59,9
Sim	44.981	15,8	40,1
Total	112.145	39,5	100,0
Ausente no Sistema	171.740	60,5	

<b>Reserva renda familiar - 2017</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	68.599	22,1	57,4
Sim	50.809	16,4	42,6
Total	119.408	38,5	100,0
Ausente no Sistema	190.827	61,5	

	283.885	100,0	
--	---------	-------	--

	310.235	100,0	
--	---------	-------	--

<b>Reserva renda familiar – 2018</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	62.968	21,8	58,5
Sim	44.744	15,5	41,5
Total	107.712	37,3	100,0
Ausente no Sistema	180.731	62,7	
	288.443	100,0	

<b>Reserva renda familiar - 2019</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	64.585	22,7	57,4
Sim	47.840	16,8	42,6
Total	112.425	39,6	100,0
Ausente no Sistema	171.537	60,4	
	283.962	100,0	

<b>Outras formas de reserva de vagas - 2012</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	34.263	11,9	93,7
Sim	2.315	,8	6,3
Total	36.578	12,7	100,0
Ausente no Sistema	252.505	87,3	
	289.083	100,0	

<b>Outras formas de reserva de vagas - 2013</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	48.571	17,4	97,8
Sim	1.105	,4	2,2
Total	49.676	17,8	100,0
Ausente no Sistema	229.442	82,2	
	279.118	100,0	

<b>Outras formas de reserva de vagas - 2014</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	73.089	24,4	96,8
Sim	2.396	,8	3,2
Total	75.485	25,2	100,0
Ausente no Sistema	224.077	74,8	
	299.562	100,0	

<b>Outras formas de reserva de vagas - 2015</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	91.156	32,1	97,8
Sim	2.022	,7	2,2
Total	93.178	32,8	100,0
Ausente no Sistema	190.739	67,2	
	283.917	100,0	

<b>Outras formas de reserva de vagas - 2016</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	110.563	38,9	98,6
Sim	1.582	,6	1,4
Total	112.145	39,5	100,0
Ausente no Sistema	171.740	60,5	
	283.885	100,0	

<b>Outras formas de reserva de vagas - 2017</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	117.251	37,8	98,2
Sim	2.157	,7	1,8
Total	119.408	38,5	100,0
Ausente no Sistema	190.827	61,5	
	310.235	100,0	

<b>Outras formas de reserva de vagas - 2018</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	103.975	36,0	96,5
Sim	3.737	1,3	3,5
Total	107.712	37,3	100,0
Ausente no Sistema	180.731	62,7	

<b>Outras formas de reserva de vagas–2019</b>			
	Frequência	%	% válida
Não	110.940	39,1	98,7
Sim	1.485	,5	1,3
Total	112.425	39,6	100,0
Ausente no Sistema	171.537	60,4	

	288.443	100,0			283.962	100,0	
--	---------	-------	--	--	---------	-------	--

**APÊNDICE 11 – Ingressantes por reserva de vagas dentro do grau acadêmico**

<b>Ingresso reserva de vagas * Grau acadêmico Tabulação cruzada -2012</b>						
		Grau acadêmico				Total
		Não aplicável	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	
Não	Contagem	5.450	159.814	81.092	6.149	252.505
	% dentro de Ingresso reserva de vagas	2,2%	63,3%	32,1%	2,4%	100,0%
Sim	Contagem	862	26.545	8.078	1.093	36.578
	% dentro de Ingresso reserva de vagas	2,4%	72,6%	22,1%	3,0%	100,0%
Total	Contagem	6.312	186.359	89.170	7.242	289.083
	% dentro de Ingresso reserva de vagas	2,2%	64,5%	30,8%	2,5%	100,0%

<b>Ingresso reserva de vagas * Grau acadêmico Tabulação cruzada - 2019</b>						
		Grau acadêmico				Total
		Não aplicável	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	
Não	Contagem	7.535	115.112	44.170	4.720	171.537
	% dentro de Ingresso reserva de vagas	4,4%	67,1%	25,7%	2,8%	100,0%
Sim	Contagem	5.466	78.741	26.314	1.904	112.425
	% dentro de Ingresso reserva de vagas	4,9%	70,0%	23,4%	1,7%	100,0%
Total	Contagem	13.001	193.853	70.484	6.624	283.962
	% dentro de Ingresso reserva de vagas	4,6%	68,3%	24,8%	2,3%	100,0%

**APÊNDICE 12 – Tipo de escola que concluiu o ensino médio**

<b>Tipo de escola que concluiu o ensino médio - 2012</b>			<b>Tipo de escola que concluiu o ensino médio – 2019</b>		
	Frequência	Porcentual		Frequência	Porcentual
Privada	75.781	26,2	Privada	99.588	35,1
Pública	86.276	29,8	Pública	184.222	64,9
Não dispõe da informação	127.026	43,9	Não dispõe da informação	152	,1
Total	289.083	100,0	Total	283.962	100,0

**APÊNDICE 13 – Ingressantes segundo raça /cor**

<b>Raça/cor - 2012</b>			<b>Raça/cor - 2013</b>		
	Frequência	%		Frequência	%
Não declarado	62.672	21,7	Não declarado	61.716	22,1
Branca	60.496	20,9	Branca	66.020	23,7
Preta	16.542	5,7	Preta	16.624	6,0
Parda	38.321	13,3	Parda	45.863	16,4
Amarela	2.143	,7	Amarela	2.784	1,0
Indígena	636	,2	Indígena	738	,3
Não dispõe da informação	108.273	37,5	Não dispõe da informação	85.373	30,6
Total	289.083	100,0	Total	279.118	100,0

<b>Raça/cor - 2014</b>			<b>Raça/cor - 2015</b>		
	Frequência	%		Frequência	%
Não declarado	102.627	34,3	Não declarado	69.467	24,5
Branca	90.136	30,1	Branca	99.409	35,0
Preta	19.716	6,6	Preta	24.749	8,7
Parda	82.029	27,4	Parda	84.135	29,6
Amarela	2.911	1,0	Amarela	3.790	1,3
Indígena	1.512	,5	Indígena	2.367	,8
Não dispõe da informação	631	,2	Total	283.917	100,0
Total	299.562	100,0			

<b>Raça/cor - 2016</b>		
	Frequência	%
Não declarado	51.226	18,0
Branca	103.002	36,3
Preta	27.874	9,8
Parda	96.015	33,8
Amarela	3.536	1,2
Indígena	2.232	,8
Total	283.885	100,0

<b>Raça/cor - 2017</b>		
	Frequência	%
Não declarado	43.798	14,1
Branca	112.270	36,2
Preta	34.134	11,0
Parda	113.037	36,4
Amarela	4.632	1,5
Indígena	2.364	,8
Total	310.235	100,0

<b>Raça/cor - 2018</b>		
	Frequência	%
Não declarado	40.485	14,0
Branca	109.026	37,8
Preta	29.842	10,3
Parda	102.738	35,6
Amarela	3.562	1,2
Indígena	2.790	1,0
Total	288.443	100,0

<b>Raça/cor - 2019</b>		
	Frequência	%
Não declarado	33.133	11,7
Branca	112.047	39,5
Preta	30.515	10,7
Parda	101.791	35,8
Amarela	3.851	1,4
Indígena	2.625	,9
Total	283.962	100,0