

# A EXPANSÃO RECENTE DO ENSINO SUPERIOR: CINCO TENDÊNCIAS DE 1991 A 2020\*

Adriano Souza Senkevics<sup>1</sup>

<https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>

---

## RESUMO

O objetivo deste texto é caracterizar as transformações que marcaram a expansão recente do sistema de ensino superior brasileiro, baseando-se em dados quantitativos concentrados no período de 1991 a 2020 em diálogo com uma revisão da literatura. Elencamos cinco tendências principais: democratização do acesso, instituição de ações afirmativas, desequilíbrio público-privado, ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal. Conclui-se que a expansão sem precedentes de vagas e matrículas no ensino superior, em conjunto com a diversificação institucional da oferta e políticas inclusivas, levou à heterogeneização do público discente e uma crescente estratificação horizontal. De um lado, aprofundou tendências já observadas em décadas anteriores, a exemplo do desbalanço entre os setores público e privado e da desigualdade interna do sistema em termos de prestígio e valorização de diplomas. De outro, inaugurou novos padrões, tais como a emergência do ensino a distância e uma

---

\* Agradecemos à leitura crítica de Alexandre Ramos de Azevedo, Luiz Carlos Zalaf Caseiro, Marília Pinto de Carvalho e Tatiana Feitosa de Britto.

<sup>1</sup> Adriano Souza Senkevics é doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com intercâmbio na Universidade de Toronto (UofT), Canadá, e pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) atuando na Diretoria de Estudos Educacionais (Dired).

participação inédita de segmentos menos privilegiados da sociedade brasileira, com impactos sobre o futuro do sistema.

Palavras-chave: ações afirmativas; desigualdade social; democratização; educação superior; expansão educacional.

---

## INTRODUÇÃO

---

O desenvolvimento de um sistema de educação superior, no Brasil, pode ser considerado tardio até mesmo para os padrões latino-americanos. Ao passo que, na Argentina, a universidade pioneira (Universidad de Córdoba) foi fundada em 1613, aqui as primeiras instituições civis de educação superior se estabeleceram no início do século 19, após a transferência da corte portuguesa para o território colonial em 1808 (Paula, 2011; Neves; Martins, 2016). No final do Império, em 1889, o País contava com apenas sete escolas superiores<sup>1</sup>, voltadas essencialmente à formação de quadros para as ditas “carreiras imperiais” (Direito, Engenharia e Medicina), de acordo com Schwartzman (2014). Nenhuma delas, contudo, era credenciada como universidade: nossa primeira experiência universitária data do período republicano, quando foram fundadas as intermitentes Escola Universitária Livre de Manaus (1909) e Universidade do Paraná (1912), e, posteriormente, a Universidade do Rio de Janeiro (1920)<sup>2</sup>. Em suma, tratam-se de marcos institucionais tardiamente desenvolvidos, se comparados, além do já mencionado caso argentino, aos exemplos de outros países da região, como México (1551) ou Peru (1553).

Consequências desse atraso são visíveis em uma miríade de indicadores, entre os quais o percentual de adultos de 25 a 34 anos de idade com escolaridade de nível superior. Com a proporção de apenas 21% em 2019, o Brasil fica atrás do México (24%), Colômbia (30%), Chile (34%), Argentina (40%) e da média de 45% dos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2020). Esse quadro poderia ser mais decepcionante, não fossem os dois ciclos de expansão educacional que vivenciamos nas últimas seis décadas – o primeiro ciclo perdurou entre 1960-1980 e o segundo, aqui caracterizado, tem seu início na década de 1990 e seu fim ainda a ser descrito. Cada um dos ciclos alterou profundamente,

---

<sup>1</sup> Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho (1792), Escola de Cirurgia da Bahia (1808), Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro (1808), Faculdade de Direito de Olinda (1827), Faculdade de Direito de São Paulo (1827), Faculdade de Medicina de Ouro Preto (1839) e Escola de Minas de Ouro Preto (1876).

<sup>2</sup> Essa instituição foi posteriormente convertida na Universidade do Brasil, em 1937, e, depois, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, designação em voga desde 1965. Logo, pode ser considerada a universidade em atividade mais antiga do País.

em seu respectivo momento histórico, a estrutura do sistema de ensino superior, com impactos sobre toda a sociedade. Com base neles, instituíram-se tanto as bases do nosso sistema, quanto as contradições em torno das quais se disputam seus sentidos e direções futuras.

Nosso objetivo é discutir o segundo ciclo de expansão em nível de graduação. Para tanto, este texto se dedicará, primeiramente, a retomar as características mais importantes do ensino superior brasileiro até o período que antecede esse marco. Em seguida, serão analisados os principais avanços e contradições a partir de cinco grandes tendências identificadas no segundo ciclo – democratização do acesso, instituição de ações afirmativas, desequilíbrio público-privado, ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal – com ênfase nas implicações da recente expansão para a garantia do acesso à educação superior e redução de desigualdades. Espera-se, com isso, contribuir para elucidar os significados desse capítulo vivenciado nos últimos 30 anos e apontar perspectivas e desafios para o futuro.

## 1 O ENSINO SUPERIOR ATÉ O INÍCIO DOS ANOS 1990

---

Para entender onde chegamos, é preciso saber de onde partimos.<sup>3</sup> Após três séculos de história colonial, herdamos uma educação superior marcada pela pouca democratização das oportunidades educacionais durante o regime monárquico e os primeiros tempos republicanos, e, finalmente, alterada pelas reformas estruturais do primeiro ciclo de expansão. Este, sim, pode ser considerado um momento histórico de consolidação de um sistema de ensino superior, com consequências diretas sobre o que temos preservado ou transformado na atualidade.

Iniciado a partir da década de 1960 e tendo perdurado por aproximadamente 20 anos (Solari, 1984), o primeiro ciclo foi motivado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a qual tornou equivalentes os distintos diplomas de ensino médio para efeito de candidatura ao ensino superior, permitindo que um novo contingente de egressos de cursos médios (industrial, comercial, agrícola e normal) se candidatassem a uma vaga universitária, e não apenas os do médio secundário, a via até então natural para a continuidade dos estudos (Jardim; Almeida, 2016). No início daquela década, havia cerca de 93 mil matrículas nas poucas dezenas

---

<sup>3</sup> Por inexistência de dados sobre determinados recortes analíticos, as referências temporais para nossa análise mudarão em função do objeto. Nossas análises iniciam-se em 1960, pois, antes disso, não havia dados sistematizados (Hasenbalg, 2006). Para períodos anteriores à década de 1990, utilizaremos dados disponíveis nas fontes bibliográficas citadas. Para períodos posteriores a essa data, utilizaremos tabulações próprias da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) e do Censo da Educação Superior (CES). Apesar de a disponibilidade dos dados do CES, no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), datar de 1991, determinadas desagregações só passaram a ser informadas posteriormente: localização entre capital/interior (1999), turno (1999), modalidade a distância (2000) e modalidade a distância por dependência administrativa (2008).

de estabelecimentos de ensino pelo território nacional; dez anos depois, esse número já havia saltado para 425 mil matrículas (Oliven, 1993). Até então, pouco mais da metade encontrava-se no setor público e entre as instituições privadas existentes predominavam as de cunho confessional e não lucrativo, com baixa participação de grupos empresariais que viriam a ganhar a cena nos tempos mais recentes (Almeida, 2014).

Dois marcos legais do período devem ser mencionados. O primeiro é a instituição do vestibular classificatório, que se deu por meio do Decreto nº 68.908/1971, estabelecendo que o número de aprovados seria limitado ao número de vagas ofertadas e, assim, eliminando a figura histórica do “excedente” – candidatos que obtinham a pontuação mínima para o ingresso, mas que não podiam se matricular por falta de vagas (Braghini, 2014). O segundo é a promulgação da Reforma Universitária de 1968, que teve efeitos paradoxais sobre a modernização do ensino superior brasileiro. De um lado, definiu a universidade como o modelo preferencial para a expansão do setor público; articulou o ensino, a pesquisa e a extensão; aboliu as cátedras vitalícias; instituiu os departamentos, o regime semestral e o sistema de créditos; criou a política nacional de pós-graduação; vinculou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica; entre outras alterações que lançaram as bases do nosso conceito atual de universidade. De outro lado, foi responsável pelo crescente desequilíbrio da oferta em prol do segmento privado, gradativamente dominado pelo setor empresarial lucrativo. Ao poder público, coube o papel de patrocinador dessa expansão, quer seja por meio de incentivos e subvenções fiscais, quer seja pela regulação complacente por parte dos órgãos estatais (Martins, 2009; Jardim; Almeida, 2016).

Ao final desse processo de expansão, alcança-se, no início da década de 1980, a marca de 1.4 milhão de matrículas, distribuídas em 5 mil cursos de graduação. Fruto do primeiro ciclo, essa oferta manteve-se estagnada por um interstício de aproximadamente 15 anos, quando o sistema de educação superior retoma seu crescimento, a partir de 1993, capitaneado inicialmente pela expansão do setor privado. À época, a cobertura educacional nos conferia uma taxa líquida de escolarização<sup>4</sup> de somente 5,8% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade. Segundo a taxonomia de Martin Trow (1973)<sup>5</sup>, esse indicador nos enquadraria como um *sistema de elite*, em que a oferta de ensino superior é tão diminuta que beneficia apenas as populações mais privilegiadas, não se comprometendo com a formação massiva de profissionais qualificados (Gomes; Moraes, 2012). Desagregada por nível socioeconômico, a desigualdade desse modelo revela sua face abissal: enquanto

<sup>4</sup> Esse indicador difere da taxa líquida de matrícula por considerar, além da população de 18 a 24 anos que frequenta o ensino superior, também a população na mesma faixa etária que já obteve algum diploma nesse nível de ensino (Caseiro; Azevedo, 2018); também chamada de “taxa líquida de matrícula ajustada”.

<sup>5</sup> Com base na experiência de países desenvolvidos, em particular do caso estadunidense, Martin Trow (1973) definiu empiricamente três estágios de expansão do ensino superior: *i*) sistema de elite, quando a taxa líquida de escolarização é de até 15% da população na idade esperada; *ii*) sistema de massa, quando essa taxa se encontra entre 15 e 50% da população; *iii*) sistema universal, quando essa taxa supera 50% da população.

21% dos jovens do quinto com maior renda domiciliar *per capita* acessavam o ensino superior em 1993, entre os jovens dos dois quintos mais pobres, somados, essa proporção não passava de 1%. Por consequência, três em cada quatro jovens que acessavam o nível superior naquele momento pertenciam ao segmento mais rico.

O recorte racial seguia a mesma linha, com as universidades e faculdades frequentadas quase exclusivamente pela população branca. Em 1995, oito em cada dez jovens que acessavam o nível superior eram brancos, em uma época em que já se estimava que os não brancos (pretos, pardos e indígenas – PPI) contabilizavam metade dos jovens na população. Logo, a sub-representação desses grupos já se apresentava como um indicador do quão distante o nível superior estava do perfil populacional daquela faixa etária. De fato, boa parte dessas disparidades antecediam as condições de acesso ao ensino superior, pois derivavam das dificuldades de conclusão da escolarização básica. A proporção de jovens entre 18 e 24 anos que completava os ensinos fundamental e médio era baixa de modo geral, e ainda menor para a população não branca. Enquanto 27% dos jovens brancos e amarelos concluíam o grau secundário em 1995, somente 11% dos PPI o faziam. Com o tempo, veremos que as desigualdades raciais foram bastante modificadas. Já no tocante às diferenças de gênero, as mulheres têm sido maioria nos cursos de graduação desde, pelo menos, o início da década de 1990, respondendo por cerca de 55% das matrículas.

Ainda em 1995, o Brasil tinha 894 instituições de educação superior (IES), das quais 684 eram privadas e 210, públicas, em uma proporção de três para um. Essa vantagem numérica das primeiras é observada após a promulgação da Reforma Universitária de 1968, que, como já afirmamos, inaugurou o desequilíbrio da oferta educacional em prol do setor privado. A partir daí, é notável um crescimento desproporcional dessas instituições, que, em 1980, respondiam por 63% das matrículas e 77% dos estabelecimentos de ensino (Sampaio, 2014a). Antes do segundo ciclo de expansão, portanto, já se observava um peso maior do setor privado, que contava principalmente com faculdades propriamente ditas (também chamadas de “estabelecimentos isolados”) em detrimento de universidades ou federações de escolas e faculdades integradas. Também se constata que três quartos das matrículas e instituições se localizavam nas regiões Sudeste e Sul, denunciando forte concentração regional em face do vazio ofertado ao Nordeste (15% das matrículas), Centro-Oeste (7%) e Norte (4%).

Ao lado disso, as matrículas encontravam-se exclusivamente na modalidade presencial de ensino, das quais, até 1999, predominava nas IES públicas a oferta diurna, que abarcava quase dois terços das matrículas. Isso era exatamente o oposto do que se observava entre as IES privadas, nas quais dois terços da oferta aconteciam nos cursos noturnos. A partir do ano seguinte, contudo, passa-se a se contabilizar no recenseamento educacional as matrículas na modalidade a distância, em que se percebe sua rápida expansão. Isso não significa que a educação a distância (EaD) não existia anteriormente. De fato, modalidades de educação remota aludem ao ensino por correspondência desde os primórdios do século 20 e têm evoluído no ritmo dos

incrementos nas tecnologias de informação e comunicação (Carvalho; Scortegagna; Spanhol, 2011). Ademais, recursos pedagógicos em meios digitais são, hoje mais do que nunca, mobilizados como substitutivo ou complemento do ensino presencial. Porém, sua institucionalização na forma de cursos de graduação, objeto de uma regulamentação própria e de organização pedagógico-curricular específica, remete à virada do milênio, incentivada pelo baixo custo unitário da oferta e pela disseminação da internet.

Em síntese, se fosse possível resumir em poucas palavras o que era o ensino superior brasileiro em nível de graduação no início dos anos 1990, antes das transformações subjacentes a seu segundo ciclo de expansão, poderíamos dizer que era um sistema elitizado, destinado aos segmentos mais ricos da população, frequentado por brancos, majoritariamente do sexo feminino, ofertado em cursos presenciais por faculdades privadas, concentradas nas regiões Sul e Sudeste. Veremos, ao longo deste texto, o quanto e quais dessas características mudaram nos últimos 30 anos.

## 2 O SEGUNDO CICLO DE EXPANSÃO: CINCO TENDÊNCIAS

Um ciclo de expansão educacional se caracteriza por dois elementos inter-relacionados: o sistema cresce em tamanho e, assim, incorpora quantitativos cada vez maiores e mais representativos da população (Trow, 1999; Dubet, 2015). Existem diversos parâmetros para descrever a expansão em nível superior. Vamos nos referir a dois principais: o número de matrículas (o porte do sistema de ensino) e a taxa líquida de escolarização (a proporção de jovens de 18 a 24 anos que frequenta ou que já concluiu pelo menos uma graduação). À medida que esses dois indicadores crescem, temos evidências de que o sistema tem se expandido no tamanho, como também no acesso relativo da juventude em idade universitária. São dimensões que se complementam, visto que a primeira se traduz em uma medida de *estoque* – o quantitativo de matrículas –, enquanto a segunda pode ser entendida como uma medida de *fluxo* – o acesso ao nível superior em determinadas coortes ao longo do tempo.

Se atentarmos aos 20 anos que separam 1995 e 2015, constataremos que o número de matrículas em cursos de graduação saltou de aproximadamente 1.8 para 8.0 milhões, de acordo com o Censo da Educação Superior (CES) (Gráfico 1a), elevando a taxa líquida de escolarização medida pela Pnad de 6,8 para 21,3% da população de 18 a 24 anos (Gráfico 1b). Nos anos mais recentes, após a crise política e econômica deflagrada em 2015<sup>6</sup>, ainda se observa um crescimento do número de matrículas, mas em ritmo desacelerado, alcançando o patamar histórico de 8.5 milhões em 2018,

<sup>6</sup> Por uma conjunção de fatores internos e externos, a economia brasileira apresentou recessão econômica nos anos de 2015 e 2016, em que o Produto Interno Bruto (PIB) retraiu, respectivamente, 3,8 e 3,6% (Carvalho, M., 2018). Essa queda contribuiu para aprofundar uma crise política que culminou, em 2016, com o afastamento da presidente Dilma Rousseff (2011-2016).

das quais seis em cada dez matrículas ocorrem nas regiões Sudeste e Sul (dados não apresentados). Ao mesmo tempo, a taxa líquida de escolarização, agora medida pela Pnad-c, chega a 25,5% dos jovens em idade universitária.

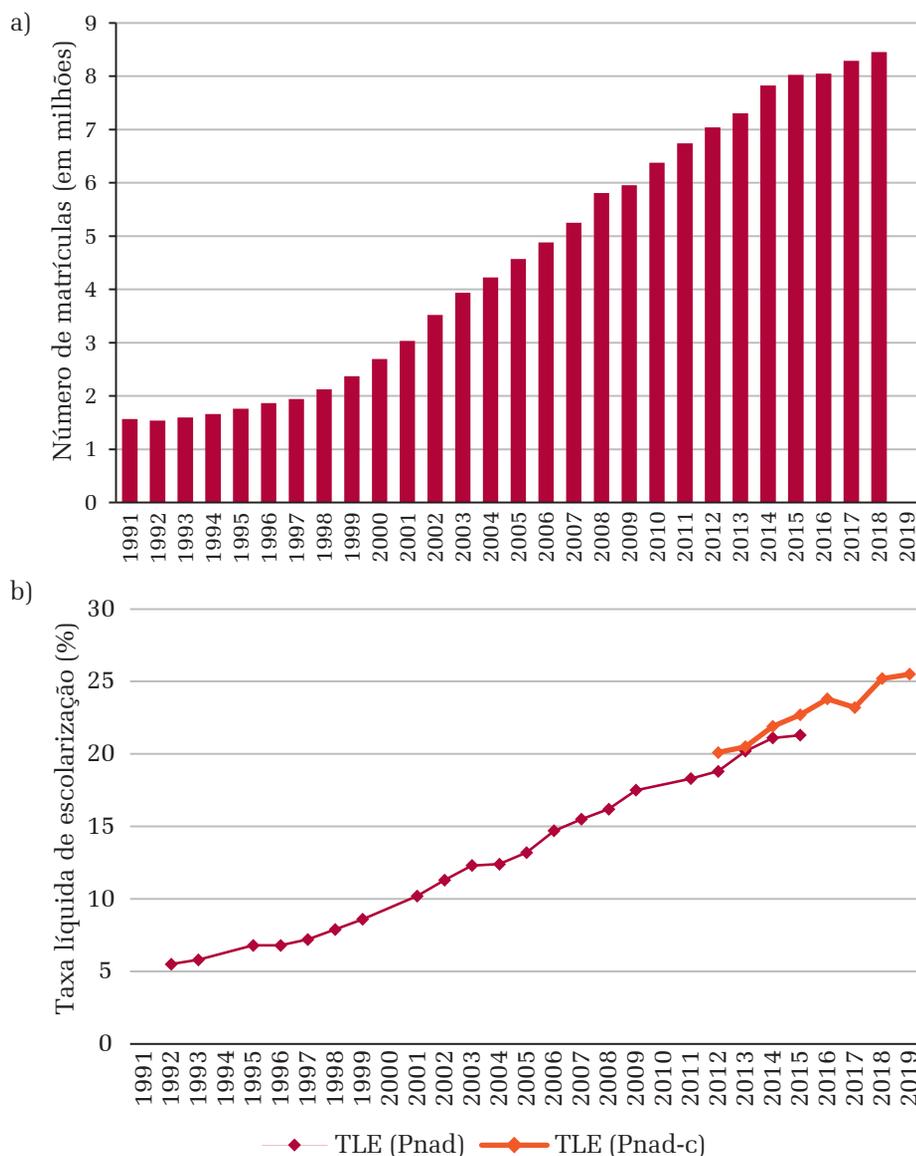


GRÁFICO 1

**EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO (A) E DA TAXA LÍQUIDA DE ESCOLARIZAÇÃO (TLE) PARA A POPULAÇÃO DE 18 A 24 ANOS (B) - BRASIL - 1991-2019**

Fonte: Elaboração própria, com base em microdados do CES/Inep (1991-2018), da Pnad/IBGE (1992-2015) e da Pnad-c/IBGE (2012-2019).

Nota: A Pnad foi descontinuada após 2015; antes disso, não há dados para 1994 e para os anos em que ocorreram os Censos Demográficos (1991, 2000, 2010).

Ainda que se tenha observado uma ampliação do acesso, não é possível afirmar que essa tendência de crescimento seja uma mera retomada do ciclo de expansão dos anos 1960, haja vista que se tratam de fenômenos distintos em termos quantitativos e qualitativos. Numericamente, a recente ampliação do acesso à educação terciária foi suficientemente elevada para patrocinar a transição do ensino superior brasileiro de um sistema “de elite” para um sistema “de massas” (Gomes; Moraes, 2012; Brunner, 2014), uma vez que a taxa líquida de escolarização superou o valor de referência de 15% em 2007. Além do mais, a recente expansão tem sido intermediada por uma gama de políticas inclusivas que deslocaram o debate em torno do direito à educação superior para outro patamar, agora atento à representatividade de segmentos específicos da sociedade. Com isso, a ampliação da cobertura tem caminhado rumo à democratização da oferta para além da expansão de vagas e matrículas, trazendo para o primeiro plano a diversificação do corpo discente e suas condições de permanência no sistema.

Para tanto, referências legais passam a estipular metas para a ampliação do acesso à educação superior com diversificação institucional e redução de desigualdades, como se lê no Eixo 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e na Meta 12 do PNE 2014-2024<sup>7</sup>. Esta preconiza que, até o final de vigência do plano, o País deve elevar a taxa líquida de matrículas no ensino superior para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta<sup>8</sup> e a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público. Nesse cenário, torna-se mais complexo entender as principais transformações do sistema de educação superior, uma vez que elas caminharam em várias frentes, muitas vezes com sentidos diversos. Elevação da qualidade da oferta, redução de disparidades de acesso, garantia de permanência e conclusão, adoção de ações afirmativas, entre outros, são temas que têm figurado no debate educacional das últimas três décadas. Para desatar esses nós e visualizar processos e resultados do segundo ciclo de expansão, em perspectiva panorâmica, procuramos decompor os principais elementos que constituíram tais transformações.

Com base em uma revisão não sistemática da literatura recente, em diálogo com dados do CES, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) e da Pnad Contínua (Pnad-c), identificamos cinco grandes tendências do segundo ciclo de expansão do ensino superior brasileiro:

<sup>7</sup> Instituídos, respectivamente, pela Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014.

<sup>8</sup> Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) inaugura a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação (ACO), primeira iniciativa de avaliação institucional da qualidade da educação superior. Em 2004, consolida-se um marco regulatório subscrito no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes, Lei nº 10.861/2004), vigente até a atualidade, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes, com vistas a introduzir um controle de qualidade sobre a expansão que, àquela altura, vinha em ritmo acelerado. A cada ano, o Sinaes reúne informações fornecidas por um conjunto amplo de instrumentos – autoavaliação, avaliações in loco por agentes externos, dados do CES, indicadores institucionais de qualidade, testes e questionários do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Vale mencionar que o Enade substitui o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, o qual perdurou entre 1996 e 2003. Para conhecer um histórico dos marcos regulatórios da educação superior, consultar Azevedo (2016).

- democratização do acesso;
- instituição de ações afirmativas;
- desequilíbrio público-privado;
- ampliação do ensino a distância;
- estratificação horizontal.

É bem verdade que, como elementos de um mesmo processo de expansão, os contornos dessas tendências se confundem e se reforçam mutuamente. Não propomos que esses fenômenos sejam naturalmente distintos ou que tenham ocorrido assincronamente. Essa distinção é, antes, uma estratégia analítica de olhar com lupa o período histórico que vivemos.

### 3 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

---

Cumpra uma breve explicação sobre a escolha do termo “democratização”. Há uma tensão na literatura educacional entre os conceitos de massificação e democratização (Brandão, 1987). Ao passo que o primeiro termo retém certa conotação negativa – de incorporar massas populacionais ao sistema sem comprometimento com a equidade ou qualidade –, o segundo costuma ser apresentado como uma meta idealizada, quase inalcançável diante das persistentes desigualdades que marcam a educação superior. No Brasil, houve um pouco dos dois processos. Ao mesmo tempo em que se construiu um sistema massificado com quatro vezes mais jovens do que se observava 20 anos antes, essas massas se tornaram mais representativas do perfil populacional. Nesse sentido, alinhamo-nos ao entendimento de Celso de Rui Beisiegel:

Não é imperioso que o reconhecimento da persistência de fundas desigualdades na educação escolar conduza à negação da validade de uma política educacional democratizadora. [...] Não é razoável o despreço a um movimento voltado para a suavização das desigualdades sociais, mesmo quando essas desigualdades ainda não tenham sido e nem possam vir a ser completamente eliminadas na escola ou pela escola, ou porque essa suavização tem funções estabilizadoras da ordem social não igualitária (Beisiegel *apud* Fausto, 2007, p. 506).

Segundo esse entendimento, democratizar um nível de ensino significa a progressiva extensão das oportunidades de acesso para setores cada vez mais amplos da coletividade (Fausto, 2007). Trata-se, pois, de um processo, uma meta, uma utopia, com impactos reais sobre a sociedade e consequências sobre os horizontes e perspectivas de vida de milhões de jovens. Massificar é o primeiro passo rumo à democratização, de modo que incorporar novas massas ao ensino superior manifesta-se não somente pelo incremento numérico do corpo discente, como também, e sobretudo,

pelo prolongamento da escolarização nas camadas populares e, conseqüentemente, a fabricação de uma primeira geração de jovens que, com ineditismo entre seus familiares, desbravam o até então inacessível ambiente acadêmico (Carrano, 2009; Felicetti; Morosini; Cabrera, 2019).

O que se observa ao longo da expansão do ensino superior são pelo menos três fases distintas no tocante à inclusão de estudantes de baixa renda. No Gráfico 2, vê-se que, até o início dos anos 2000, os estudantes pertencentes ao quinto mais rico giravam em torno de 75% do corpo discente. A partir daquela década, a participação relativa do quinto mais rico é gradativamente reduzida, abrindo espaço para maior participação dos quintos mais pobres. Ao final da série histórica da Pnad, os jovens pertencentes ao segmento mais rico da sociedade brasileira compõem “somente” 39% do corpo discente em 2015 – um patamar elevado, sem dúvida, mas substancialmente menor do que se observava duas décadas antes. Nos anos seguintes, com base na Pnad-c, a presença desse grupo se estabiliza no patamar de 40%. Ao mesmo tempo, os dois quintos mais pobres crescem em importância no período, de modo que os 20% mais pobres (1º quintil) passam de 1,1 para 6,0% nos 20 anos que separam 1995 e 2015, e o 2º quintil cresce de 1,6 para 10,1% no mesmo período. Novamente, não há alterações importantes nos anos seguintes.

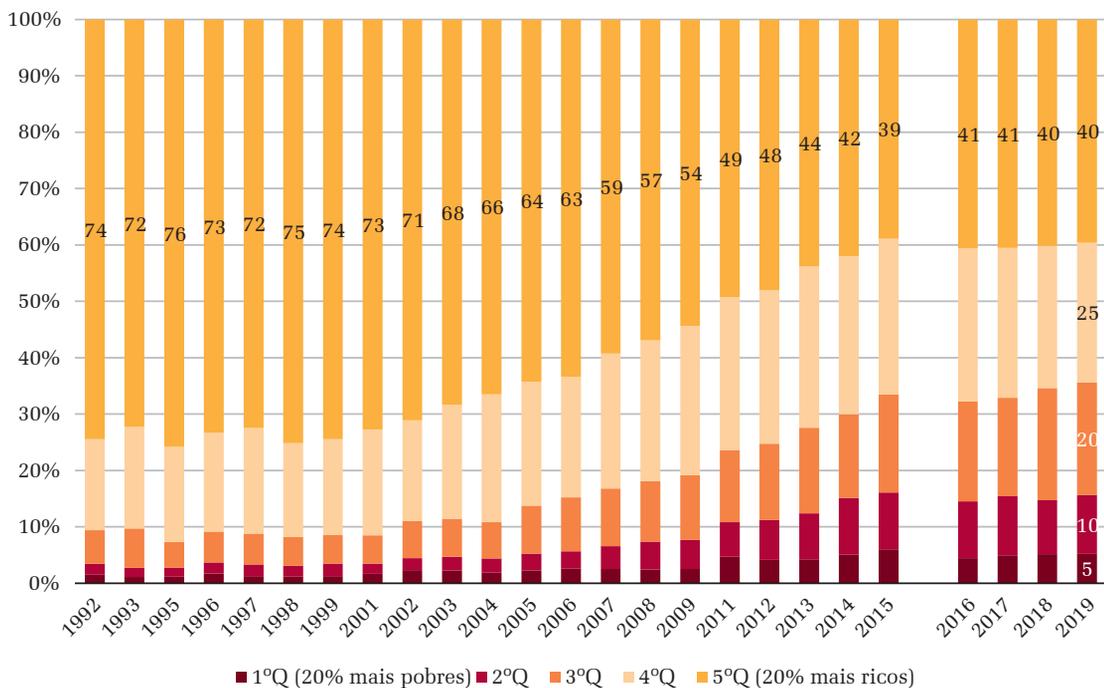


GRÁFICO 2

**COMPOSIÇÃO SOCIOECONÔMICA, POR QUINTIL DE RENDA DOMICILIAR PER CAPITA, DOS JOVENS DE 18 A 24 ANOS QUE ACESSAM O ENSINO SUPERIOR – BRASIL – 1992-2019**

Fonte: Elaboração própria, com base em microdados da Pnad/IBGE (1992-2015) e da Pnad-c/IBGE (2016-2019).

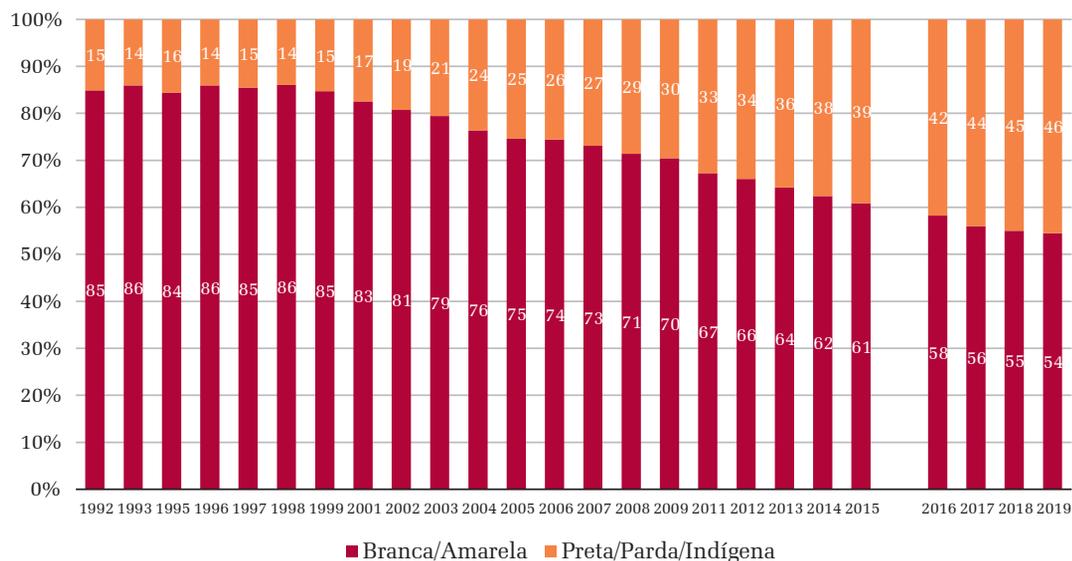
Nota: A Pnad foi descontinuada após 2015; antes disso, não há dados para 1994 e para os anos em que ocorreram os Censos Demográficos (1991, 2000, 2010). As séries históricas de 1992-2015 e 2016-2019 baseiam-se em pesquisas distintas, não sendo perfeitamente comparáveis. Em 2019, os quatro primeiros quintis de renda domiciliar per capita são: 1ºQ (R\$ 300), 2ºQ (R\$ 554), 3ºQ (R\$ 955) e 4ºQ (R\$ 1.503).

Essa evolução no perfil discente sugere três conclusões relevantes. Primeiramente, a desigualdade segue abissal, com sub-representação dos quintos mais pobres que, em um cenário de igualdade plena, deveriam compor 40% do corpo discente (e não 15%). Essa realidade, contudo, não se verifica só em nosso meio. De acordo com levantamento de Chien, Montjouridès e Van Der Pol (2017), em nove de cada dez países, os 40% mais pobres representam menos de um quinto do alunado em nível superior, padrão que se confirma na realidade brasileira. A segunda conclusão é que o processo de expansão do ensino superior, entremeado por políticas de inclusão, resultou na redução da magnitude dessa desigualdade, de tal maneira que se pode concluir que houve uma perda relativa de posições sociais ocupadas pelo segmento mais rico. No passado, as oportunidades de acesso ao ensino superior eram usufruídas, quase exclusivamente, por esta parcela da população. Mais recentemente, essa vantagem comparativa foi suplantada pela crescente participação dos jovens pertencentes aos quintos mais pobres, que, embora ainda em percentual diminuto, passaram a dividir o espaço da universidade com os jovens de origem relativamente privilegiada, muitos dos quais herdeiros de famílias escolarizadas. Finalmente, a terceira conclusão é que após uma intensa transformação até 2015, observa-se uma estagnação nos percentuais com base nos dados mais recentes da Pnad-c. Esse fenômeno sugere que a inclusão de parcelas relativamente desprivilegiadas da sociedade tem alcançado certo limite na atualidade, permitindo-nos concluir que a democratização do acesso perdeu fôlego nos últimos anos.

Em que pese a relevância dessas transformações, a diversificação do perfil discente não responde apenas à inclusão de jovens de camadas populares a partir de critérios socioeconômicos. Consubstanciam-se a essas relações sociais duas categorias indispensáveis para compreender as disparidades e hierarquias de acesso: gênero e racialidade. Com relação à cor/raça, é entre o público de 18 a 24 anos que “as taxas de escolarização líquida são mais baixas e as desigualdades raciais ainda mais expressivas” (Lima; Prates, 2015, p. 175). Sabendo que o ensino superior tem passado por um processo de democratização consideravelmente mais tardio que a educação básica, atesta-se uma persistente sobre-representação de brancos na maioria dos cursos de graduação, de modo que, segundo Ribeiro e Schlegel (2015), negros não constituíram maioria entre os formados de nenhum dos 25 cursos de graduação analisados entre 1980 e 2010 – mesmo entre aqueles que se destacam por maior representatividade negra, a exemplo de Educação, Serviço Social e Teologia. Mesmo diante desse quadro, Artes e Ricoldi (2015) pontuam que, entre 2000 e 2010, a maior parte do crescimento significativo do acesso à educação superior na população (116%) foi impulsionada pela inclusão de negros nos cursos de graduação: no período, sua presença aumentou 291%, dos quais 278% entre pardos e 384% entre pretos, de tal maneira que a expansão do ensino superior, por ter beneficiado de modo mais expressivo a população negra, tem reduzido disparidades raciais e modificado as cores e tonalidades do *campus* brasileiro.

Exemplo desse processo encontra-se no Gráfico 3. Vê-se a composição racial dos jovens de 18 a 24 anos que acessam o ensino superior, comparando duas populações

que se contrastam em termos de oportunidades educacionais: brancos/amarelos e pretos/pardos/indígenas<sup>9</sup>. Ao longo da década de 1990, a presença dos primeiros oscilou em torno de 85% da população juvenil já diplomada ou que frequentava o nível superior; 20 anos depois, essa proporção cai para 61%. Assim como se observa para as desigualdades socioeconômicas, a participação dos grupos em desvantagem histórica passa a crescer a partir dos anos 2000 e, ao final da série histórica, quase triplica em relação ao valor original. Razões para esse incremento na presença de negros e indígenas nas IES são inúmeras e aludem tanto à massificação da oferta e melhoria nas taxas de conclusão da educação básica, quanto às políticas de ação afirmativa descritas adiante. Ao lado disso, Micheli (2019) e Silva, T. (2020) destacam que mudanças demográficas quanto à autodeclaração racial também podem ter contribuído para o aumento na participação relativa dos PPI, uma vez que, nas últimas décadas, temos assistido a um processo de ressignificação de identidades negras e indígenas na esteira dos movimentos de combate ao racismo e de afirmação da cultura e história afro-brasileira e dos povos originários.



**GRÁFICO 3**  
**COMPOSIÇÃO RACIAL DOS JOVENS DE 18 A 24 ANOS QUE ACESSAM O ENSINO SUPERIOR – BRASIL – 1992-2019**

Fonte: Elaboração própria, com base em microdados da Pnad/IBGE (1992-2015) e da Pnad-c/IBGE (2016-2019).

Nota: A Pnad foi descontinuada após 2015; antes disso, não há dados para 1994 e para os anos em que ocorreram os Censos Demográficos (1991, 2000, 2010). As séries históricas de 1992-2015 e 2016-2019 baseiam-se em pesquisas distintas, não sendo perfeitamente comparáveis.

<sup>9</sup> Tabulações da taxa líquida de escolarização por cor/raça (dados não apresentados) sugerem grandes semelhanças entre brancos e amarelos, assim como entre negros (pretos/pardos) e indígenas. Pelo fato de amarelos e indígenas constituírem parcela diminuta da população juvenil (inferior a 1% em 2015), as estimativas de acesso pela Pnad são pouco precisas e manifestam forte oscilação ano a ano. Em vista disso, pareceu-nos mais prudente agregá-las às demais categorias, ainda que isso acarrete perda de informação sobre cada grupo em particular.

Em relação ao gênero, a presença dos dois sexos na graduação tem oscilado em torno da razão de 55 mulheres para cada 100 matrículas, pelo menos desde 1991. É bastante conhecido que, desde meados do século passado, intensas mudanças aconteceram no padrão de desigualdades de gênero no Brasil, as quais culminaram em um prolongamento da escolarização das mulheres, que passaram a ser maioria nos anos finais de escolarização básica e no acesso ao nível superior, incluindo a pós-graduação (Rosemberg; Madsen, 2011). Posto de outra maneira, as mulheres foram as principais beneficiárias do lento processo de democratização do acesso à educação (Carvalho, M., 2008), de tal modo que as últimas cinco décadas assistiram à chamada “reversão das desigualdades de gênero”, em que a população do sexo feminino passou a galgar melhores posições, em termos de acesso e progressão ao longo de seu percurso educacional, na contramão de sua histórica exclusão (Beltrão; Alves, 2009). Isso não significa dizer que não haja questões de gênero a se investigar no nível universitário. Ainda que sejam maioria, mulheres tendem a ingressar em carreiras de menor prestígio (Artes; Ricoldi, 2016; Carvalhaes; Ribeiro, 2019), o que se reflete mais tarde nas disparidades salariais e de poder entre os sexos no mercado de trabalho. Todavia, abordar as desigualdades de gênero sob a ótica da estratificação interna ao sistema, bem como suas implicações sobre a carreira profissional de egressos, demanda ulteriores pesquisas.

O fato de os jovens – moças e rapazes – de primeira geração estarem acessando o nível superior com pioneirismo histórico significa, sim, que privilégios de jovens no topo da estratificação social estão sendo desbancados, ao menos de um ponto de vista relativo. No entanto, de longe, não quer dizer que esses dois grupos estejam necessariamente se cruzando nos corredores das mesmas faculdades, nos mesmos cursos. A entrada de “novos incluídos” no sistema pode ser compensada por um rearranjo da desigualdade de acesso que, por sua vez, recria hierarquias de titulação e aloca jovens de diferentes origens sociais em posições desiguais dentro do sistema, reproduzindo mecanismos de distinção social sob o signo da estratificação horizontal. Ademais, a expansão da rede pública também é peça-chave da democratização do acesso, na medida em que, mais do que o setor privado, as universidades públicas exercem uma função distributiva quanto às oportunidades para os jovens das camadas populares (Brito, 2014), intensificada pelas ações afirmativas e sua importância em minimizar o rearranjo de desigualdades como efeito colateral da expansão de vagas e matrículas.

### *3.1 EXPANSÃO DO SETOR PÚBLICO*

No setor público, a constituição de estabelecimentos educacionais foi caracterizada por políticas implementadas há pouco mais de uma década que alteraram qualitativamente a oferta universitária e o perfil de quem a frequenta (Ristoff, 2011; Carvalho; Ferreira, 2016). Respalhando tais ações, o Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, visou criar condições para a ampliação do acesso e permanência na graduação pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais, bem como a elevação das taxas de conclusão da graduação. No decênio seguinte à promulgação do Reuni, foram abertos mais de 100 *campi* universitários acompanhados pela criação de 14 universidades, privilegiando a construção de estabelecimentos educacionais nos municípios do interior do País (Ferreira; Oliveira, 2016). Entre 2008 e 2018, as matrículas na rede federal duplicaram, saltando de 643 mil para 1.2 milhão, com a oferta interiorana crescendo de 38 para 53% do total, e maior diversificação de formas institucionais<sup>10</sup>. Sem mencionar que as universidades estaduais, embora tenham perdido espaço no conjunto do setor público, também presenciaram incremento na oferta, de 490 para 582 mil matrículas no mesmo período.

Nesse contexto, e com o mesmo mote do Reuni, a Lei nº 11.892/2008 dispôs sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a partir da integração de um conjunto de escolas federais de educação técnica e profissional<sup>11</sup> que somam, na atualidade, 653 unidades de ensino. Com o objetivo de acrescentar novas finalidades a essas instituições, antes voltadas ao ensino médio vocacional, o novo modelo de instituto federal ampliou a oferta de cursos de graduação, priorizando as licenciaturas e a educação tecnológica de nível superior, pelo menos em tese. Essa ressalva é importante, pois, de acordo com Moraes (2016), a tradição de escola técnica federal concorreu, na constituição da identidade dessas instituições, com a vontade de se consolidar como universidade, no bojo de um legado bacharelesco que mitifica o “bacharel” e o “doutor” em detrimento das profissões técnicas, mesmo quando especializadas e não diretamente associadas ao trabalho manual. A título de ilustração, 40% das matrículas presenciais em 2018 nos institutos federais estavam em cursos de bacharelado, ao passo que os cursos de licenciatura e tecnológicos se dividiam quase simetricamente na porção restante.

Entre as consequências dessas políticas expansionistas, observou-se a ampliação da oferta de cursos no período noturno – em 2018, 376 mil matrículas (30%) da rede federal aconteciam nesse turno, em comparação com 167 mil (26%) dez anos antes –, pré-requisito tanto para que egressos do ensino médio possam conciliar o trabalho com o ingresso no ensino superior, quanto para que jovens e

<sup>10</sup> Após o Reuni, observa-se um leque de universidades federais com finalidades distintas – universidades multicampi interiorizadas presentes em uma ou mais unidades da Federação, universidades com vocação internacional, universidades especializadas em determinados campos de saber etc. Essa diversificação, ainda construída sobre o denominador comum da universidade baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão, produziu uma especialização subliminar voltada a atender a um público crescente e heterogêneo (Ferreira; Oliveira; Santos, 2016).

<sup>11</sup> Após a referida Lei, os Institutos Federais passam a agregar as seguintes instituições: Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Escolas Técnicas Federais (ETF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet).

adultos de idade mais avançada possam retornar à condição estudantil após uma primeira inserção no mercado de trabalho (Comin; Barbosa, 2011; Leão; Dayrell; Reis, 2011; Vargas; Paula, 2013; Jardim; Almeida, 2016). Acompanhando tais iniciativas, o Ministério da Educação (MEC) também lançou, em 2008, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)<sup>12</sup>, visando apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos presenciais de graduação nas instituições federais de ensino superior. Em seu primeiro ano, aportes da ordem de R\$ 125.3 milhões foram executados pelas próprias instituições em ações de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Brasil. MEC, 2018). Afinal, no desafio de acolher os “novos incluídos” no ensino superior, ganha relevância a permanência estudantil para garantir que a ampliação do acesso se concretize em realizações educacionais e não que, do contrário, seja frustrada por conta da evasão logo em seus primeiros anos (Lobo, 2012; Honorato, 2015; Costa, S., 2016) – a metáfora do ingresso como uma “porta giratória” (Ezcurra, 2011).

Por trás das políticas de inclusão e ampliação do acesso às instituições de educação superior, passou a operar, desde 2010, um mecanismo parcialmente centralizado de admissão de estudantes – o Sistema de Seleção Unificado (Sisu)<sup>13</sup> – alimentado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 e reformulado 11 anos depois. O emprego do Enem no Sisu contribuiu para a magnitude desse exame, do qual participam anualmente milhões de estudantes, interessados em alguma(s) de suas finalidades, incluindo a seleção de ingressantes para as instituições federais de educação superior e de beneficiários para outras iniciativas voltadas à expansão do acesso nas instituições privadas, a serem discutidas a seguir, sem mencionar a certificação do ensino médio, operante até 2016, para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluí-lo na idade esperada. Assim, de 4.1 milhões de inscritos em 2009, alcançou-se o recorde de 8.6 milhões de candidatos ao Enem em 2016, seguido de uma queda para 5.8 milhões em 2020. As copiosas cifras de inscritos a cada edição corroboram que este exame é uma realidade entre parcela considerável da juventude brasileira, mobilizando anualmente milhões de egressos e concluintes do ensino médio (Viana; Xavier, 2015; Laranjeira; Iriart; Rodrigues, 2016; Andrade, C., 2017; Sposito; Souza; Silva, 2018; Justino, 2019). Essa demanda é explicada, em parte, pelo elevado retorno econômico do investimento em educação terciária (Carnoy *et al.*, 2016): no Brasil, um trabalhador com diploma de graduação ganha, em média, 2,31 vezes mais que um trabalhador de nível médio, em comparação a uma razão de

<sup>12</sup> Instituído por meio da Portaria Normativa/MEC nº 39/2007, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 7.234/2010.

<sup>13</sup> Para conhecer a lógica de funcionamento e algumas alterações pelas quais passou o Sisu desde a criação, ver Luz e Veloso (2014); a respeito de consequências do Sisu enquanto um mecanismo parcialmente centralizado, ver Szman (2015) e Mello (2019).

1,43 no conjunto dos países-membros da OCDE; se o trabalhador tiver mestrado ou doutorado, seus rendimentos devem superar os de nível médio em uma razão de 4,45 vezes no Brasil, em comparação a 1,89 na OCDE (OECD, 2020).

Após esse conjunto de medidas, somadas às ações afirmativas discutidas adiante, houve grandes alterações no papel desempenhado pelo setor público quanto à reprodução das desigualdades de acesso ao ensino superior. Se, no passado, as universidades públicas eram frequentemente associadas à nata da sociedade brasileira, lócus privilegiado para a formação intelectual e qualificação profissional dos herdeiros, hoje essas mesmas instituições devem ser entendidas sob outro prisma. Costa, J. *et al.* (no prelo) demonstram que, especialmente entre 2005 e 2015, a expansão desse setor reduziu a regressividade do investimento público em educação superior. Antes, a matrícula em universidade pública garantia a famílias abastadas um incremento indireto na renda pelo não pagamento de mensalidades associado ao gasto público por aluno presumido na matrícula. Hoje, observa-se um efeito redistributivo após a entrada das camadas populares nessas universidades, neutralizando a regressividade que historicamente se observava e anulando a contribuição à elevação da desigualdade social.

Esse fenômeno pode ser atestado também pela forte mudança no perfil socioeconômico nas últimas duas décadas: nas universidades federais, a proporção do corpo discente com renda familiar mensal de até 1,5 salários mínimos *per capita* cresceu de 43,7%, em 2010, para 70,2%, em 2018 (Fonaprace, 2019). Contudo, há desafios que ainda se colocam para esse setor. Segundo Caseiro e Azevedo (2019), reduzir vagas ociosas, garantir maiores taxas de conclusão, diminuir as taxas de evasão e explorar o potencial de expansão no período noturno são estratégias para se ampliar a oferta nas IES públicas e, assim, fazer frente ao desequilíbrio público-privado. Porém, como bem observam os mesmos autores, apenas aumentar a eficiência de maneira substantiva não elimina a necessidade de se criar novas vagas.

## 4 INSTITUIÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS

---

Ações afirmativas são políticas compensatórias, baseadas nos princípios de igualdade de oportunidades e discriminação positiva, visando mitigar efeitos de uma discriminação historicamente existente sobre grupos específicos, geralmente delimitados por critérios socioeconômicos, étnico-raciais ou demais características adscritas<sup>14</sup> (Moehlecke, 2000; Jaccoud; Theodoro, 2005). No Brasil, estas passaram a ser adotadas no ensino superior no início dos anos 2000 – aproximadamente 40 anos depois dos Estados Unidos (Holzer; Neumark, 2006) –, a fim de garantir maior

---

<sup>14</sup> Para uma taxonomia dos tipos de ação afirmativa, suas vantagens e limitações, ver Alon (2015).

grau de inclusão social e diversificação do corpo discente. Em virtude da natureza distinta das instituições de ensino nos setores público e privado, estudar as ações afirmativas implica um olhar diferenciado para cada um. Assim se estruturará esta seção, que contará, adicionalmente, com considerações a respeito dos cursos pré-vestibulares comunitários.

#### *4.1 POLÍTICA DE COTAS: AÇÕES AFIRMATIVAS NO SETOR PÚBLICO*

As primeiras experiências com políticas de ação afirmativa para admissão de estudantes aconteceram em duas universidades estaduais do Rio de Janeiro por força de legislação estadual: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), ambas reservando vagas para egressos do ensino médio público e para negros e indígenas, a partir de 2003. No mesmo ano, esse pioneirismo foi partilhado pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), também palco de um programa de cotas raciais. No ano seguinte, a Universidade de Brasília (UnB) torna-se a primeira universidade federal a implementar um programa de reserva de vagas no processo seletivo de ingressantes, reservando 20% das vagas para candidatos negros (Carvalho, J. J., 2006). Desde então, diversas universidades passaram a instituir suas próprias políticas de ação afirmativa, no âmbito de seus conselhos universitários. No final daquela década, a maioria das instituições federais já adotara algum tipo de ação afirmativa em seus processos de admissão, com liberdade para delimitar os critérios de corte e mecanismos de inclusão.<sup>15</sup>

Esse processo culmina, em 2012, com a promulgação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) para as instituições federais de ensino superior, após mais de uma década de trâmite nas casas legislativas em meio a polêmicas que envolviam (mas não se limitavam) a adoção de critérios raciais para delimitação de beneficiários (Rosa; Fonseca, 2016; Silva, V., 2017). Meses antes da aprovação no Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal havia votado, por unanimidade, pela constitucionalidade das cotas raciais, legitimando uma demanda histórica do movimento negro (Vieira, 2016). Com isso, o País instituiu um complexo sistema de reserva de vagas para acesso às instituições federais de ensino superior (Ifes) que obedece a um misto de critérios inter-relacionados. Na prática, a lei federal prevê, primeiramente, que 50% das vagas por instituição, curso e turno devam se destinar aos alunos que estudaram na rede pública durante toda sua escolarização

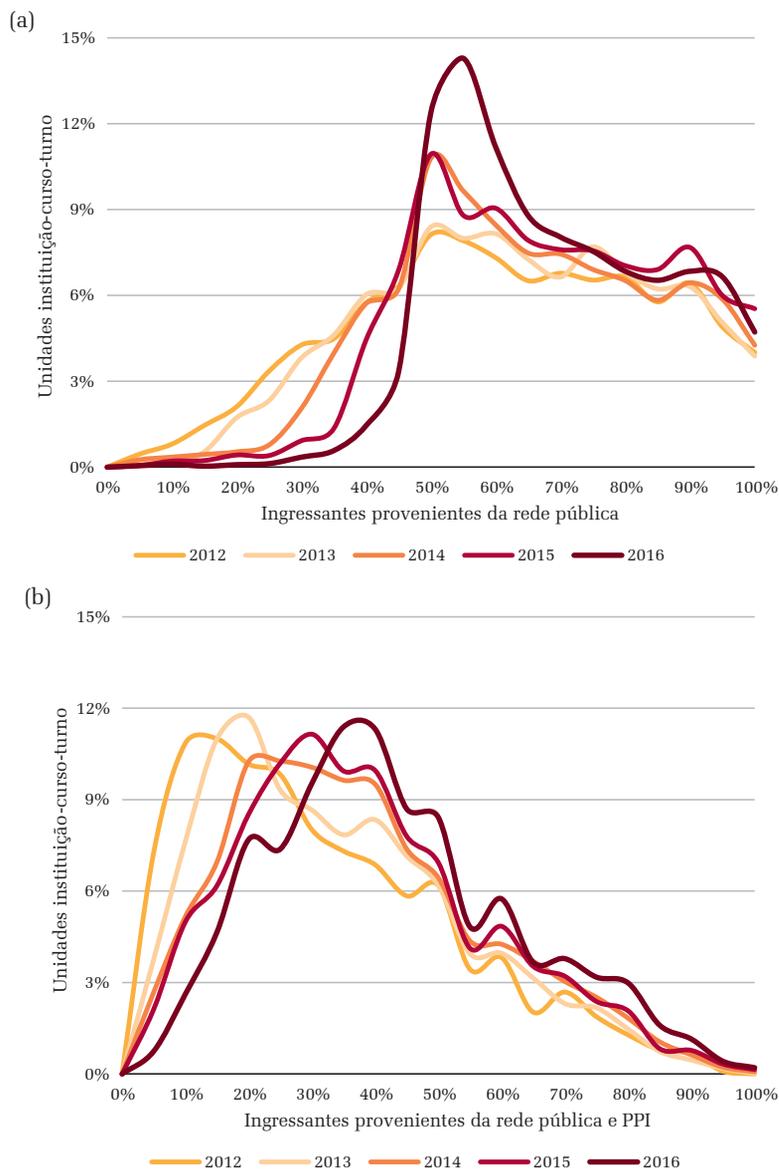
<sup>15</sup> Uma linha do tempo da implementação dos programas de ação afirmativa nas universidades, bem como as características comuns a esses programas, consta em Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) e Vieira, Senkevics e Arends-Kuenning (2019).

em nível médio.<sup>16</sup> Em seguida, estabelece uma segunda reserva de vagas, dentro do primeiro contingente, voltada para outras duas condições: uma proporção mínima de 50% de estudantes oriundos de famílias cuja renda mensal *per capita* seja igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; e uma proporção de autodeclarados PPI no mínimo igual à soma desses grupos na respectiva unidade da Federação (UF) onde se encontra o estabelecimento de ensino, segundo o último recenseamento demográfico.<sup>17</sup>

Embora as iniciativas para monitoramento e avaliação dessa legislação ainda estejam pouco sistematizadas, sobretudo em âmbito governamental (Lazaro, 2016; Senkevics, 2018), seus efeitos sobre as universidades e institutos federais têm sido estudados tanto em âmbito local quanto nacional por um leque crescente de pesquisas (Carvalhoes; Feres Júnior; Daflon, 2013; Lopes, 2016; Vilela *et al.*, 2017; Karruz, 2018; Mello, 2019; Senkevics; Mello, 2019; Silva, T., 2020). Entre os resultados da política de cotas, tem sido observado um incremento na participação de egressos da rede pública nas Ifes. No Gráfico 4, observa-se a distribuição da proporção de estudantes de escola pública (Gráfico 4a) e estudantes PPI de escola pública (Gráfico 4b) na menor unidade de aplicação da política de cotas, a combinação IES-curso-turno, entre 2012 e 2016. Ambos os gráficos acusam um deslocamento progressivo da distribuição para os valores mais elevados, o que evidencia um aumento da participação dos dois grupos beneficiários da Lei de Cotas ao longo de toda a distribuição de cursos e turnos. No primeiro ano, antes de a lei entrar em vigor, 55% dos ingressantes haviam se diplomado no ensino médio público; quatro anos depois, esse percentual salta para 64%. Ademais, o grupo mais beneficiado pela política foram os PPI de escola pública, os quais passaram de 28 para 38% dos ingressantes no mesmo período, correspondente ao maior acréscimo em todo o público-alvo da Lei (Senkevics; Mello, 2019).

<sup>16</sup> O Decreto nº 7.824/2012 igualmente habilita para a concorrência às vagas reservadas aos estudantes que tenham concluído o ensino médio com base em exames de certificação nacionais ou estaduais.

<sup>17</sup> Acrescenta-se que a Lei nº 13.409/2016 adicionou aos critérios para delimitação dos beneficiários um percentual de pessoas com deficiência similar ao da UF de referência. Porém, em razão de nossa ênfase sobre as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, não abordaremos esse tópico neste texto.



**GRÁFICO 4**

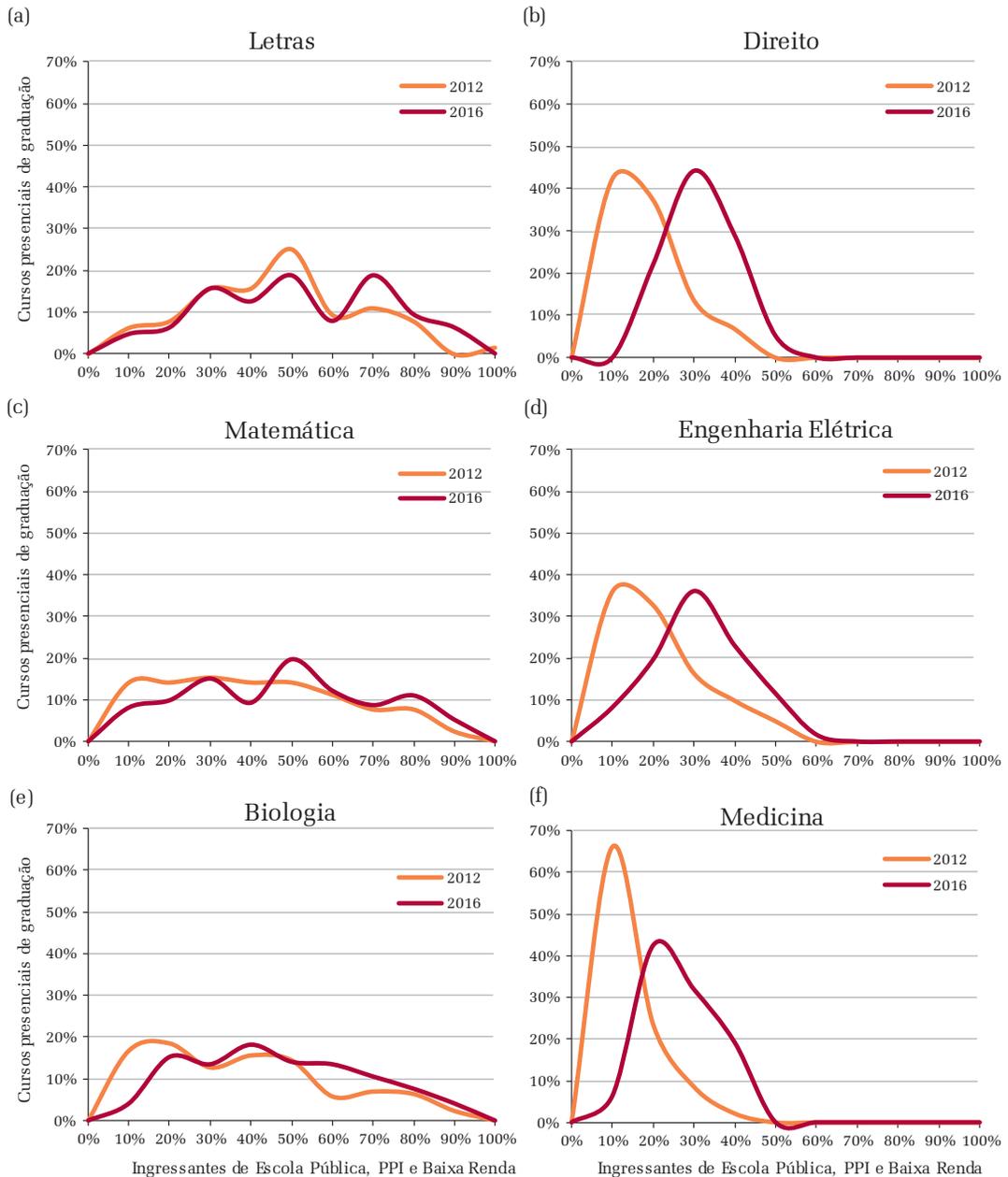
**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE INGRESSANTES (A) DE ESCOLA PÚBLICA E (B) PPI DE ESCOLA PÚBLICA, NA GRADUAÇÃO DAS IFES, POR UNIDADE INSTITUIÇÃO-CURSO-TURNO - BRASIL - 2012/2016**

Fonte: Senkevics; Mello (2019).

Nota: PPI = pretos, pardos e indígenas.

Para ir além desse resultado nacional, é interessante explorar a granularidade da política de cotas. Dadas as fortes desigualdades observadas entre carreiras, o Gráfico 5 apresenta um painel de seis distribuições de ingressantes que atendem aos três critérios socioeconômicos da Lei (escola pública, PPI e baixa renda), comparando seis carreiras independentemente do grau acadêmico. Do lado direito, as “carreiras imperiais” – Direito, Engenharia Elétrica e Medicina –, tradicionalmente elitizadas,

seletivas e prestigiadas. Do lado esquerdo, carreiras que representam seus respectivos polos opostos das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas, no sentido de serem popularmente acessíveis, menos seletivas e prestigiadas, também por serem associadas à atividade docente – Letras, Matemática e Biologia (Mello; Senkevics, 2020).



**GRÁFICO 5**

**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE BENEFICIÁRIOS DA LEI DE COTAS, EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO SELECIONADOS – BRASIL – 2012/2016**

Fonte: Mello; Senkevics (2020).

Nota: PPI = pretos, pardos e indígenas; Baixa Renda = renda familiar  $\leq$  1,5 salários mínimos *per capita*.

Em linhas gerais, os gráficos são inequívocos em demonstrar dois padrões bastante distintos. À esquerda, os cursos selecionados de menor concorrência apresentam forte dispersão na participação de ingressantes da subpopulação mencionada, ou seja, há cursos com baixa, média e alta concentração de estudantes que pertencem às três condições abrangidas pela Lei de Cotas, muito provavelmente por se referirem à proporção de PPI de suas respectivas UFs. Também se nota poucas variações entre 2012 e 2016, sugerindo que, apesar de haver um deslocamento das curvas para maiores valores da distribuição (i.e. houve um acréscimo na presença desses ingressantes), após a adoção integral da política de cotas não se alterou substancialmente o padrão disperso já observado antes da promulgação da Lei. De todo modo, não houve exatamente uma estagnação e existem, sim, alterações a se destacar: a proporção de cursos de Letras, Matemática e Biologia que observou incrementos superiores a um ponto percentual (p.p.) na presença de estudantes pertencentes ao grupo mais vulnerável foi de 72%, 70% e 76%, respectivamente, no período considerado.

À direita do mesmo painel, os cursos de Direito, Engenharia Elétrica e Medicina apresentam uma distribuição modal, menos dispersa, em que se percebe um forte deslocamento das curvas entre 2012 e 2016. Nos três casos, a presença de estudantes de escola pública, PPI e baixa renda girava em torno de 10 a 20% dos ingressantes em 2012. Quatro anos depois, os cursos passaram a exibir entre 20 e 40% de ingressantes na mesma condição. Entre as maiores variações na participação de estudantes PPI, baixa renda e escola pública, destacamos os seguintes cursos: Direito na Universidade Federal do Ceará (UFC), que passou de 1,0 para 27,3% no período abordado; Engenharia Elétrica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que saiu de 0,0 para 13,7%; e Medicina na Universidade Federal de Rondônia (Unir), que cresceu de 0,0 para 37,8%. Segundo nossos cálculos, 96% dos cursos de Medicina apresentaram variações positivas na presença desses estudantes, em comparação a 92% de Direito e 84% de Engenharia Elétrica (Mello; Senkevics, 2020).

Hoje, há elementos para se afirmar que a Lei de Cotas representa um marco na definição de parâmetros inclusivos para acesso às instituições federais de educação superior, e resultou em uma expansão sem precedentes das políticas de ação afirmativa pelo País. Se, por um lado, a Lei restringiu a heterogeneidade dos programas de ação afirmativa previamente existentes nas universidades federais (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013), por outro, garantiu a adoção universal da política, permitiu cotas suplementares desde que respeitados os patamares mínimos da legislação e teve efeito indutor sobre universidades para as quais a legislação não se aplica, a exemplo das estaduais paulistas. O desenho complexo, que articula distintos critérios de delimitação de beneficiários, garante que se abarquem múltiplas dimensões da desigualdade, de modo que a política atue para reduzir tanto as disparidades socioeconômicas de acesso

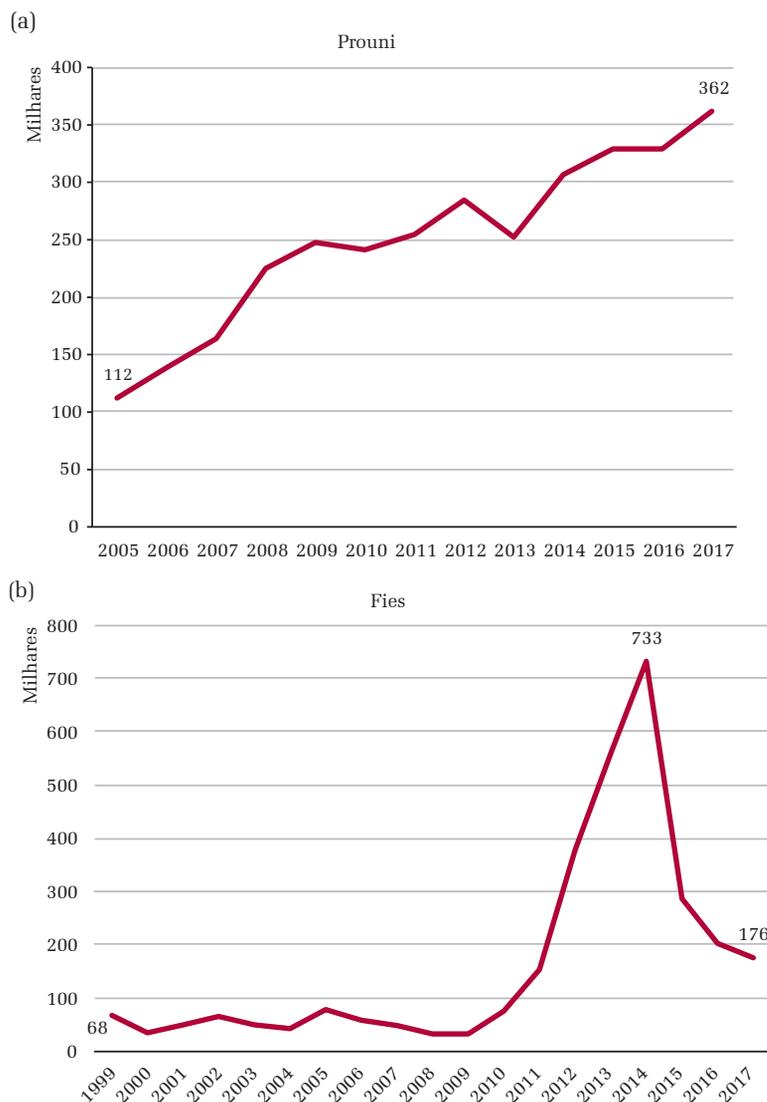
quanto a sub-representação de negros e indígenas no ensino superior, bem como os obstáculos enfrentados por pessoas com deficiência no usufruto do mesmo direito.

#### 4.2 BOLSAS E FINANCIAMENTOS ESTUDANTIS: AÇÕES AFIRMATIVAS NO SETOR PRIVADO

Assim como se pensa para o setor público, a expansão do setor privado também deve ser analisada à luz de políticas de inclusão social, uma vez que é impossível compreender a oferta educacional nas faculdades, centros universitários e universidades privadas sem atentar ao subsídio público à sua ampliação, materializado em dois principais programas: o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Ambos são acessíveis a candidatos do Enem que obtiveram, no exame, ao menos a nota mínima estabelecida pelo MEC. Porém, pelo fato de não ser aplicável a qualquer candidato com desempenho qualificado, esses programas podem ser enquadrados como políticas de ação afirmativa.

Criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, o Prouni prevê, entre os critérios para concessão do benefício, recortes baseados na renda familiar, na cor/raça e na trajetória escolar pregressa do candidato. Para se candidatar às bolsas integrais (100%), os estudantes devem ter renda bruta familiar de até 1,5 salários mínimos *per capita*; para as bolsas parciais (50%), até 3,0 salários mínimos *per capita*. Além disso, o candidato deve ter obtido, no mínimo, média de 450 pontos nas provas objetivas do Enem, não ter zerado na redação e satisfazer a pelo menos um dos seguintes critérios: ter cursado o ensino médio completo na rede pública ou na rede privada como bolsista integral da própria escola, ou, ainda, ser pessoa com deficiência. Também estão previstas bolsas de estudo em cursos de licenciatura para professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição, independentemente de comprovação da renda. Finalmente, há bolsas reservadas a autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, em conformidade com a proporção destes na respectiva UF, segundo o último recenseamento demográfico.

De acordo com o Gráfico 6a, em seu primeiro ano de vigência o programa distribuiu cerca de 112 mil bolsas de estudos integrais e parciais. Desde 2014, seus valores superaram o patamar de 300 mil bolsas anuais e alcançaram, em 2017, 362 mil novas bolsas. Isso corresponde a aproximadamente um quarto dos ingressos por processo seletivo na rede privada presencial. Difícil é conhecer o perfil desses bolsistas, em razão do acesso dificultado aos dados oficiais de abrangência nacional, motivo pelo qual boa parte das pesquisas sobre o Prouni acontecem em IES específicas, com base em informações obtidas por meio de consulta à própria instituição (Almeida, 2014; Costa, H., 2015).



**GRÁFICO 6**  
**QUANTITATIVO ANUAL DE (A) NOVAS BOLSAS DO PROUNI - 2005-2017**  
**E (B) NOVOS CONTRATOS DO FIES - 1999-2017 – BRASIL – 1997/2017**

Fonte: Elaboração própria, com base em Oliveira (2019) e Sisprouni (Prouni/MEC).

Com o mesmo espírito, embora operando de outro modo, o Fies<sup>18</sup> se configura como uma política de crédito estudantil por meio da qual o governo federal financia, a taxas de juros subsidiadas, a matrícula de estudantes no setor privado. Ao longo do tempo, o Fies passou por distintos momentos, os quais se refletem nas variações no número de novos contratos anuais (Gráfico 6b), explicadas por Almeida Júnior *et al.* (2018). Entre 1999 e

<sup>18</sup> Instituído pela Medida Provisória nº 1.827/1999, convertida na Lei nº 10.260/2001, e posteriormente alterado pela Lei nº 12.513/2011.

2010, o fluxo anual médio era de aproximadamente 50 mil novos contratos, e um total de financiamentos ativos, no último ano, de 200 mil. Em 2010, o Fies sofre sua primeira reforma, caracterizada pela criação de um fundo que garantia o financiamento de quase toda a mensalidade e tendo a União como única fiadora, bem como pela vinculação do fundo ao Enem de modo a promover a demanda pelo financiamento – essas mudanças foram seguidas por um aumento vertiginoso na oferta do programa, que chega a 733 mil novos contratos em 2014, acumulando até 2017 um estoque de financiamentos ativos de 2 milhões de contratos, cerca de dez vezes maior que o existente no início da década. Ainda segundo Almeida Júnior *et al.* (2018), comprometido por um quadro precário de governança, com má alocação do risco de crédito e falta de previsibilidade do seu custo, o governo reintroduz controles e dá início a uma série de revisões que culminarão, em 2017, na reestruturação do programa, doravante denominado Novo Fies<sup>19</sup>.

Entre as principais alterações, o Novo Fies passou a prever três modalidades de crédito educativo para acesso ao ensino superior privado. A primeira é a que nos interessa particularmente, sendo resultante da reestruturação do Fies existente até então e mantendo inalterada a regra para concessão do benefício. É direcionada a candidatos cuja renda familiar bruta é igual ou inferior a 3,0 salários mínimos *per capita*, que tenham obtido média de 450 pontos nas provas objetivas do Enem e que não tenham zerado na redação. Para esse contingente, estabelece-se um juro real zero; cria-se um fundo garantidor não mais concentrado na União, e, sim, elevando a participação da própria IES no risco, considerando a inadimplência observada; estabelece-se o reajuste das mensalidades no ato em que o financiamento é firmado; e institui-se um prazo variável para o pagamento do financiamento, a depender da renda futura do egresso, retido na fonte de pagamento pelo empregador. Além disso, o Novo Fies estabelece duas novas modalidades de crédito, inéditas, para candidatos de faixas maiores de renda, sem fundo garantidor e com o risco de crédito alocado nas instituições financeiras participantes (Almeida Júnior; Pedrosa, 2018).

É sabido que a cobrança de mensalidades, no setor privado, impõe restrições materiais ao acesso dos jovens de camadas populares (McCowan, 2005). Não por menos, o Prouni e o Fies se apresentaram como estratégias de viabilizar a expansão, por ampliarem as condições de financiamento de estudantes que não encontrariam, por outras vias, uma oportunidade de ingresso. Essa constatação não nos impede de considerar limites e contradições dos programas, explorados por diversas pesquisas quanto, por exemplo, à formação básica insuficiente dos jovens, à qualidade das instituições, à permanência e evasão estudantil, à desvalorização dos diplomas, à inserção precária no mercado de trabalho e ao endividamento das famílias (Almeida, 2014; Costa, S., 2016; Andrade, B., 2019). Além do mais, os programas também contribuíram para o desbalanço na oferta entre os setores público e privado, explorado

<sup>19</sup> Instituído pela Medida Provisória nº 785/2017, convertida na Lei nº 13.530/2017.

mais adiante, na medida em que representaram a drenagem de recursos públicos para entidades particulares, sobretudo aquelas com fins lucrativos.

### 4.3 CURSOS PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS

Uma novidade do segundo ciclo de expansão é a inauguração dos cursos pré-vestibulares comunitários, também conhecidos como cursinhos populares ou alternativos. Essas iniciativas remetem ao surgimento dos cursinhos privados ou comerciais de meados da década de 1960, então motivados pela demanda e competitividade crescentes do primeiro ciclo de expansão e, posteriormente, à instituição do vestibular classificatório, o qual tornou decisivo o desempenho do candidato na determinação de seu sucesso acadêmico. Segundo Bonaldi (2015, p. 14), essas iniciativas foram historicamente apropriadas, por setores médios urbanos, como elementos cruciais de uma estratégia para garantir acesso ao nível universitário:

O trabalho pedagógico conduzido em tais iniciativas é deliberadamente planejado e organizado com o fim explícito de elevar as chances de aprovação dos jovens de camadas médias nas instituições universitárias mais prestigiadas do país, através de técnicas mnemônicas, de materiais didáticos especificamente elaborados para sumarizar o amplo conteúdo exigido nos exames vestibulares, bem como a partir da repetitiva e constante realização de exercícios e de simulados que mimetizavam os conteúdos exigidos e a própria situação de realização desses exames.

Com a retomada da expansão do ensino superior na década de 1990, em paralelo à massificação do ensino médio até meados da década seguinte (Corti, 2016), as perspectivas de acesso às universidades passaram a descer a pirâmide social, atijando tais aspirações em camadas populares que até então pouco vislumbravam a possibilidade de matrícula em uma universidade prestigiada, uma vez que a conclusão da educação básica se constituía como a principal barreira em sua escolarização (Senkevics; Carvalho, 2020). Nesse contexto, a oferta de cursos pré-vestibulares ganhou novo fôlego, agora motivado não apenas por estabelecimentos lucrativos, como também por iniciativas comunitárias (Mitrulis; Penin, 2006). No município de São Paulo, a título de exemplo, Bacchetto (2003) inventariou que 16 cursinhos populares funcionaram no período analisado de 1991 a 2000. Um deles – o Cursinho da Poli, pioneiro na região – abriu as portas em 1987. Entre os demais, a maior parte surgiu na segunda metade da década de 1990.<sup>20</sup>

A despeito da variedade de formatos, propósitos e alcances dos cursinhos populares, essas instituições compartilham uma série de características comuns.

<sup>20</sup> Inexistem levantamentos oficiais de cursos pré-vestibulares comunitários pelo País, até pela natureza jurídica bastante diversa e por vezes pouco institucional que assumem. Iniciativas nesse sentido costumam se limitar a pesquisas ou inventários em âmbito local ou regional.

Em conformidade com Carvalho, J. C. (2006), os cursos pré-vestibulares comunitários procuram definir-se como espaços de formação crítica e de intervenção política, com projetos educativos que buscam compatibilizar a preparação para o vestibular com a conscientização do que representa essa barreira e da importância de se ocupar os espaços educacionais antes destinados às camadas privilegiadas. No geral, lutam por uma agenda de medidas específicas para a inclusão de segmentos populares, com frequentes recortes étnico-raciais, tais como a adoção de programas de cotas por parte das universidades, a construção de novos *campi* ou a isenção das taxas de inscrição nos vestibulares e no Enem. Usualmente integram redes de projetos comunitários mais abrangentes, provenientes de iniciativas de instituições filantrópicas ou de grupos ativos da sociedade civil (igrejas, ONGs e movimentos sociais), operando em seus espaços físicos ou de estabelecimentos de ensino públicos e privados em horários cedidos. Baseiam-se em trabalho voluntário, sendo dependentes do poder de arregimentação de suas lideranças, com quadros docentes recrutados no próprio meio e visando uma aproximação horizontal entre as vivências docentes e discentes. Finalmente, são patrocinados pela própria comunidade, dispondo de relativa autonomia financeira e contando, quando muito, com contribuições módicas de seus frequentadores ou doações de parceiros e apoiadores.

A rigor, os cursinhos populares podem ser compreendidos como uma iniciativa de ação afirmativa. No entanto, pelo enraizamento em movimentos sociais, e o caráter frequentemente não oficial dessas iniciativas, raramente são entendidos como tal. Fato é que tanto os cursos pré-vestibulares comunitários quanto os programas de reserva de vagas ou bolsas de estudos para famílias de baixa renda convergem no propósito de elevar a participação de jovens de camadas populares no ensino superior e, assim, fazer valer a máxima de que a democratização do acesso implica ampliar as oportunidades educacionais para setores cada vez maiores e mais representativos da coletividade.

## 5 DESEQUILÍBRIO PÚBLICO-PRIVADO

---

Constatar que houve expansão do setor público não significa concluir que se alterou, substancialmente, o desequilíbrio entre a participação dos setores público e privado na oferta de cursos e matrículas, há décadas pendendo para as faculdades particulares. A evolução das matrículas em cursos presenciais entre 1991 e 2018, por dependência administrativa, é ilustrada no Gráfico 7. O número de matrículas presenciais cresceu ininterruptamente entre 1995 e 2015, a um crescimento médio de 245 mil matrículas (14%) por ano. Depois, passou a sofrer uma retração, exclusivamente por força do setor privado, que testemunhou um encolhimento na oferta dos cursos presenciais – mas não dos cursos a distância, como veremos na próxima seção. O setor público, por sua vez, vinha de taxas elevadas de crescimento após 2009, desacelerou em 2013 e praticamente estacionou a partir de 2015. Embora

o quantitativo de matrículas não tenha sofrido uma queda, como se observou entre as instituições privadas, é evidente que a expansão das universidades públicas também perdeu fôlego com a crise de 2015 em diante (Oliveira, 2019).

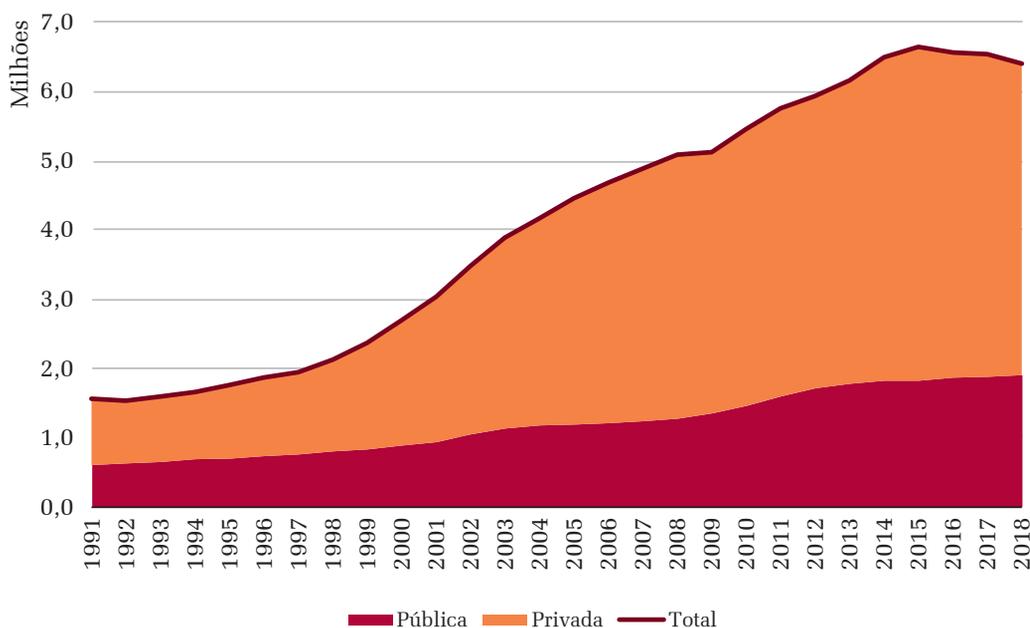


GRÁFICO 7

**EVOLUÇÃO DO QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 1991-2018**

Fonte: Elaboração própria, com base em microdados do CES/Inep (1991-2018).

O saldo desse processo é uma ampliação da participação do setor privado de 6,0 para 7,5 em cada 10 matrículas presenciais, entre 1991 e 2008, e logo em seguida uma pequena retração para 7,0 em cada 10 matrículas até o final da série histórica. Na virada da última década, há uma perda relativa do setor privado diante das maiores taxas de crescimento do setor público. Mais recentemente, essa queda também se traduz em uma perda absoluta, já que o quantitativo de matrículas presenciais no setor privado encolheu em cerca de 320 mil matrículas nos últimos anos. Ambas as dependências administrativas, contudo, se apresentam sobre bases numéricas muito mais elevadas do que se observava décadas atrás. No total, o setor público passou de 605 mil para 1.9 milhão de matrículas presenciais entre 1991 e 2018, correspondente a um aumento de 3,1 vezes, ao passo que o setor privado cresceu de 960 mil para 4.5 milhões no mesmo período, equivalente a um crescimento de 4,7 vezes. Vê-se que uma das tônicas do segundo ciclo de expansão foi o crescimento desproporcional do setor privado, de modo que, na atualidade, o Brasil figura em segundo lugar no continente sul-americano em termos de participação das IES privadas em nível superior, perdendo

apenas para o Chile, e superando com larga vantagem os percentuais encontrados no mundo desenvolvido<sup>21</sup> (Chien; Montjouridès; Van Der Pol, 2017).

Fosse apenas um aprofundamento da privatização da oferta, não haveria motivo para enunciar o desequilíbrio público-privado como uma tendência do segundo ciclo. De fato, há uma novidade qualitativa nesse fenômeno, que se refere à mudança de caráter do setor privado, em uma guinada rumo ao segmento empresarial lucrativo. Se dos primórdios do ensino superior brasileiro até os anos 1960 predominavam entre as IES privadas os estabelecimentos de cunho confessional, com estatuto de universidade e forte vocação à produção de conhecimento (Almeida, 2014), testemunhamos um deslocamento desse eixo em prol de faculdades e centros universitários<sup>22</sup> organizados em torno de novos provedores – as mantenedoras –, atuantes em um mercado emergente, com financeirização do serviço educacional e subsídio estatal por meio do custeio público da clientela. O crescimento contínuo da demanda com a massificação e regularização do fluxo do ensino médio, por um lado, produziu um contingente de jovens aspirantes ao ensino superior, acima da capacidade imediata de expansão e financiamento estatal, e, por outro, acentuou a dificuldade das IES públicas em responderem às rápidas demandas de um mercado fragmentado em inúmeras carreiras, associadas à elevação do consumo e do provimento de serviços, e exigente de oferta flexível assim como de baixo custo (Sampaio, 2014b).

Contam para esse processo o Prouni e o Fies, os quais se apresentam, no mesmo ato, como políticas inclusivas para as camadas populares e como políticas expansionistas do setor privado. Como resposta ao quantitativo de vagas ociosas e à sonegação fiscal por parte das IES privadas, o governo instituiu o Prouni a fim não de honrar as dívidas dessas empresas, e sim de exigir contrapartidas na forma de bolsas de estudos, sendo as alíquotas dos referidos tributos a cota do programa em cada instituição (Almeida, 2014; Costa, H., 2015). Na condição de um sistema governamental de financiamento estudantil, o Fies, por sua vez, não possuiu um teto no incentivo público a cada estabelecimento, contou com poucos gatilhos e controles entre 2010 e 2015 e, talvez por isso, foi a principal aposta do setor privado para garantir a ampliação de seu mercado dada a crescente concorrência entre as empresas educacionais e as restrições de sua clientela em custear sua permanência em tal nível de ensino (Sampaio, 2014a). Não por menos, chega a ser surpreendente

<sup>21</sup> Em comparação aos países desenvolvidos ocidentais, a participação relativa do setor privado na oferta de educação superior brasileira é superada por Reino Unido, Liechtenstein, Luxemburgo e Israel, em que mais de 80% das matrículas são encontradas nesse segmento. No mais, a maioria do mundo desenvolvido tem menos de 20% das matrículas na rede privada (Chien; Montjouridès; Van Der Pol, 2017).

<sup>22</sup> Centros universitários são uma organização acadêmica quase restrita ao setor privado: em 2018, havia 217 centros universitários particulares e apenas 13 públicos. Abrangem as chamadas federações de escolas e faculdades integradas. Trata-se de um estatuto institucional criado pela LDB de 1996, visando conferir autonomia pedagógica e administrativa a instituições dedicadas prioritariamente ao ensino.

o aumento vertiginoso do crédito estudantil em poucos anos: de 76 mil contratos em 2010, saltou-se para mais de 2.0 milhões depois de 2015 (Brasil. MEC, 2016), com o ônus fiscal do programa passando de R\$ 1.9 bilhão em 2011 para R\$ 29.1 bilhões em 2017 (Almeida Júnior *et al.*, 2018).<sup>23</sup> A insustentabilidade fiscal do programa, sobretudo no contexto de recessão econômica, teve por consequência uma forte retração em sua oferta, o que pode estar relacionado com a queda nas matrículas presenciais. Em nenhuma hipótese, contudo, essa queda coloca em xeque a predominância incontestada do setor privado que, hoje, responde por nove em cada dez instituições de ensino no País.

Antes mesmo das desonerações fiscais às instituições privadas terem se tornado a tônica da relação público-privado em matéria de educação superior, as reformas do Estado na década de 1990, a exemplo do Decreto nº 2.306/1997, abriram as portas para a atuação das instituições privadas “com finalidades lucrativas” e alteraram o cenário institucional do nível superior em prol dessas entidades (Silva Júnior; Sguissardi, 2001; Almeida, 2014). Longe de inaugurarem a geração de lucro a partir da cobrança de mensalidades, prática em vigor desde os primórdios do ensino superior privado no Brasil, tal alteração legal permitiu que as próprias instituições fossem entendidas como mercadorias, o que promoveu fusões e assimilações empresariais que, no limite, subsidiaram o estabelecimento de corporações educacionais com capital aberto na bolsa de valores. Em conjunto, esses processos resultaram, de acordo com Sampaio (2014a, p. 115), em um quadro de “concentração dispersa” da oferta privada no nível terciário. Se, por um lado, há uma concentração de vagas e matrículas em uma porção limitada de instituições privadas – em 2014, quatro grupos empresariais abarcavam um terço do alunado da rede privada, entre os quais 30% das matrículas eram financiadas por Prouni ou Fies –, por outro lado, a maioria delas se apresenta como faculdades isoladas, de pequeno porte, com leque restrito de cursos e oferta majoritariamente noturna, disseminadas pelo território nacional.

Mais recentemente essa oligopolização do ensino superior privado tem confluído com o avanço do setor empresarial sobre a educação básica. Grupos empresariais diversificam seu leque de produtos e serviços e, por meio de plataformas multimarcas, administram escolas da educação infantil ao ensino médio, sistemas de ensino e materiais didáticos, cursinhos pré-vestibulares, escolas de idiomas, cursos de graduação e pós-graduação, polos de EaD, programas de formação continuada de professores, editoras de livros didáticos, convênios e

<sup>23</sup> Decorrente dos seguintes dispêndios: despesas financeiras, aportes da União ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), despesas administrativas e subsídios creditícios. Ademais, o subsídio implícito do Fies (estimativa de custo para o governo federal realizar um empréstimo aos estudantes a uma taxa de juros inferior ao seu custo de captação) foi de R\$ 6,6 bilhões em 2015, equivalente a 23,4% dos gastos públicos em educação privada. Para efeito comparativo, foi o terceiro maior gasto público em educação privada, perdendo apenas para os gastos com receitas para-fiscais relativas ao Sistema S (29,4%) e gastos tributários para entidades sem fins lucrativos e Prouni (25,8%) (Brasil. Inep, 2018).

consultoria especializada à gestão pública, entre outros. À medida que expandem, esses mercados nutrem o *lobby* das corporações educacionais sobre o poder público, com consequências sobre o caráter republicano das decisões tomadas na esfera governamental. Uma tendência desse mercado é, precisamente, a emergência da EaD, discutida a seguir.

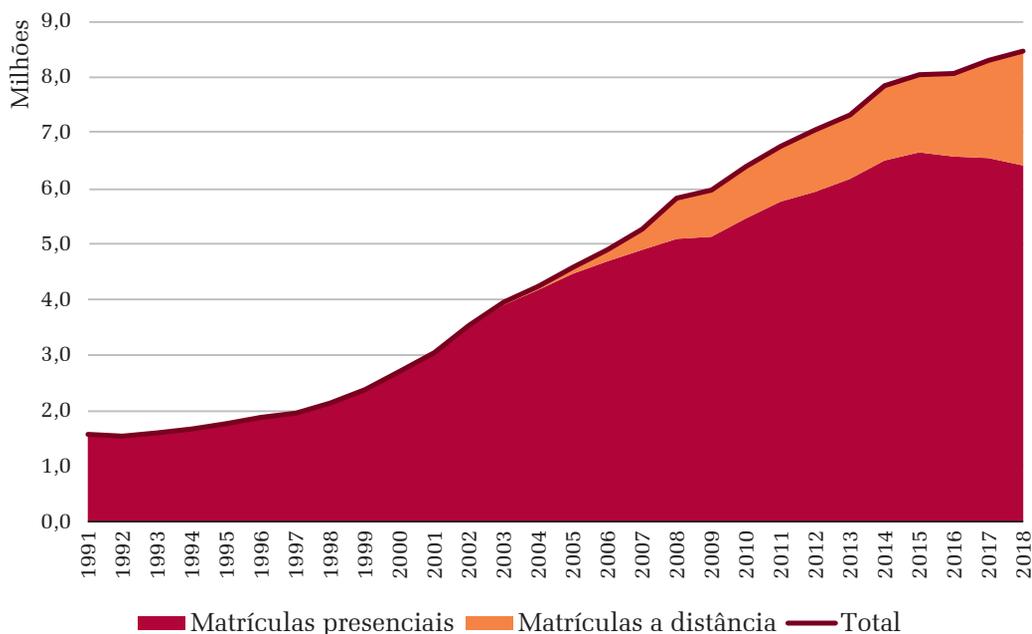
## 6 AMPLIAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA

Quando surgiram, no fim dos anos 1990, os cursos de graduação a distância contavam com uma pequena oferta, inferior a 50 mil matrículas, majoritariamente no setor público (Peixoto, 2015). Em 2006, o governo federal instituiu o Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), por meio do Decreto nº 5.800/2006, para promover a articulação entre os distintos níveis governamentais e as instituições públicas de educação superior, visando a oferta da modalidade a distância voltada à formação inicial de professores da educação básica, com prioridade para municípios distantes e isolados, de baixo nível de desenvolvimento humano e qualidade educacional mensurada por avaliações em larga escala. No decorrer dos anos, foram planejados mais de 500 polos UAB – estruturas acadêmicas de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem remotas –, dos quais metade se encontra em atividade, dando preferência a locais desprovidos de instalações acadêmicas públicas de nível superior<sup>24</sup>. Apesar dessa ambiciosa iniciativa, foi o setor privado que respondeu pela maior parte do crescimento da EaD no Brasil, tendo ultrapassado com larga vantagem o setor público em pouco tempo (Dourado, 2008). Já em 2008, das 728 mil matrículas a distância, quase dois terços eram oferecidas pelas IES privadas; dez anos depois, dos 2 milhões de matrículas na modalidade, 92% estavam sob a responsabilidade do setor privado.

Para além de um arrefecimento da expansão, o que tem se revelado é um declínio das matrículas presenciais após 2015, em termos absolutos e relativos. Em realidade, as matrículas a distância permanecem em crescimento ininterrupto desde seu surgimento. O Gráfico 8 é ilustrativo desse crescimento. Os primeiros registros da EaD no recenseamento educacional datam do ano de 2000. Desde então, observa-se um crescimento perene.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Para consultar a localização dos polos, ver o SisUAB. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>.

<sup>25</sup> Tradicionalmente, há diferenças marcantes no perfil de quem estuda nas modalidades presencial e a distância. À guisa de exemplo, a idade modal de um estudante matriculado em cursos presenciais em 2018 é 21 anos, comparado a 24 anos em cursos a distância; entre concluintes, o contraste é ainda maior: 23 e 30 anos, respectivamente (Brasil. Inep, 2019). De todo modo, são necessários mais estudos que explorem o perfil discente e as desigualdades de acesso comparando as duas modalidades de ensino.



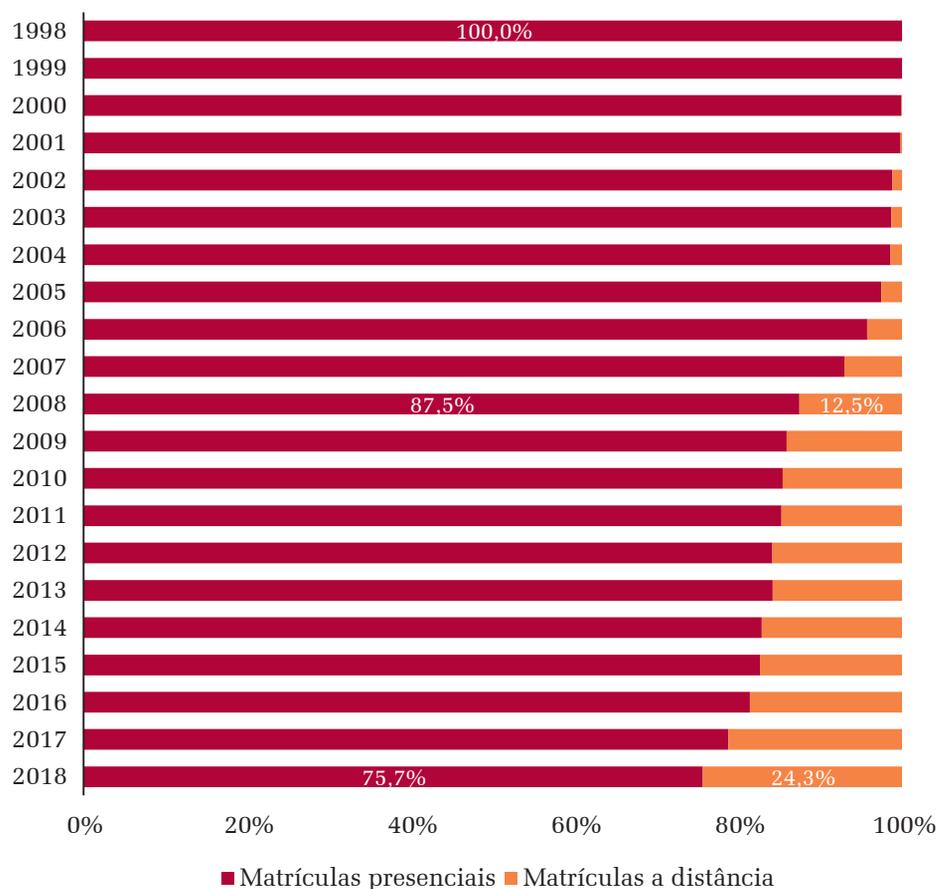
**GRÁFICO 8**  
**EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 1991-2018**

Fonte: Elaboração própria, com base em microdados do CES/Inep (1991-2018).

Em seu auge, entre 2007 e 2008, a EaD chegou a se expandir em 97%. Hoje, este ritmo de expansão encontra-se relativamente desacelerado – nos últimos três anos da série histórica, cresceu a uma média anual de 16%, discrepância que se revela diante do recuo de 3,6% nas matrículas presenciais. Em termos absolutos, esses números revelam que a modalidade a distância cresceu em 660 mil matrículas no mesmo período, ao passo que a modalidade presencial retraiu em 240 mil matrículas. Desde 2016, é a modalidade a distância que tem sustentado o crescimento da oferta em nível superior, tendo o número de ingressantes em cursos a distância, por processo seletivo, superado o de cursos presenciais nos últimos dois anos da série histórica. O saldo desse processo é a participação cada vez maior da EaD no conjunto de matrículas: em 2015, compunha 17,4% do total; em 2018, 24,3% (Gráfico 9). Ou seja, um em cada quatro estudantes de nível superior frequenta cursos de graduação remotamente, quadro que, ao que nos parece, não encontra paralelos internacionais<sup>26</sup>. Mais do que o fim do

<sup>26</sup> Ainda são recentes as iniciativas de pesquisa sobre o avanço da EaD no mundo, possivelmente pelo fato de esta modalidade de ensino não se encontrar na magnitude em que se encontra no Brasil em outros locais. Mesmo em países avançados em tecnologias de comunicação e com oferta massiva de ensino superior, como é o caso dos Estados Unidos, pesquisas mostram que cerca de 30% dos estudantes norte-americanos cursaram pelo menos uma disciplina *on-line* (Palvia et al., 2018) – situação bem diferente da brasileira, em que há cursos inteiros lecionados remotamente, com atividades presenciais concentradas, quando muito, em tarefas administrativas e exames.

segundo ciclo de expansão, testemunhamos uma reconfiguração da oferta em nível superior, por meio da qual a disponibilidade de cursos presenciais é paulatinamente substituída pela oferta a distância.



**GRÁFICO 9**  
**PROPORÇÃO DE MATRÍCULAS EM GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO**  
**- BRASIL - 1998-2018**

Fonte: Elaboração própria, com base em microdados do CES/Inep (1998-2018).

As razões por trás desse fenômeno são inúmeras e merecem ulteriores estudos. Por ora, sugerimos quatro motores por trás dessa transformação, com potenciais impactos sobre o futuro do sistema de educação superior. O primeiro deles é a flexibilização das regras para abertura de novos polos de EaD. Por meio do Decreto nº 9.057/2017, o MEC aprovou nova regulamentação que facilita a abertura de cursos a distância. A título de exemplo, dispensa a exigência de vistoria para a criação de novos polos, permite que cursos a distância sejam oferecidos mesmo por IES que não oferecem curso presencial equivalente, e autoriza a oferta de cursos a distância para a educação básica “em situações emergenciais”. Ainda que esse processo de

desregulação não responda inteiramente pelo crescimento da EaD nos últimos anos, é um elemento que pode facilitar sua expansão ainda mais no futuro próximo.

Em segundo lugar, merece destaque o avanço tecnológico, que dá passos largos em prol da ampla utilização de tecnologias de informação e comunicação sobre as quais se escoram as iniciativas de EaD. Disseminação de internet em banda larga, crescente importância dos aparelhos celulares e dispositivos de comunicação instantânea, desenvolvimento de aplicativos cada vez mais adequados ao ensino remoto, disponibilidade de espaço para salvar arquivos na nuvem, acúmulo de conteúdos didáticos oferecidos gratuitamente ou a preços módicos, entre outros elementos, têm aprimorado a qualidade, a experiência e a familiaridade dos usuários a essas tecnologias.

O terceiro fator é a crise econômica, que, associada ao desemprego, à informalidade e à consequente queda de rendimentos da população, pode forçar a clientela do setor privado a buscar alternativas menos custosas e mais flexíveis para a obtenção de instrução formal. Mencionamos anteriormente que a crise pode estar associada à retração das matrículas presenciais, também porque os anos de 2015 em diante observaram forte queda na concessão de novos contratos do Fies. Esse movimento recessivo não necessariamente afeta a EaD, por esta ser, por definição, a fronteira mais acessível da educação, na medida em que rebaixa ao patamar mínimo o custo unitário do acesso. Resta colocar como hipótese se os parâmetros de qualidade pedagógica, de infraestrutura e de interação interpessoal também são rebaixados por essa redução de custos.

Finalmente, esse movimento é reforçado pelos acontecimentos recentes em torno da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), anunciada em março de 2020. Em diálogo com Carvalho, L. (2020), que toma emprestada uma reflexão de Dani Rodrik (2020), a pandemia tende a acelerar tendências que já vinham se desenhando no cenário social. Uma delas é a implementação do ensino remoto, agora propulsionado pelo imperativo do distanciamento social como profilaxia à disseminação do agente etiológico da covid-19. Por questões sanitárias, aulas foram canceladas, adiadas ou adaptadas para plataformas digitais, em caráter emergencial. Em vista disso, a rápida e por vezes improvisada adoção de ferramentas de ensino remoto pode representar uma porta aberta para a ressignificação da didática em nível superior.

## 7 ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL

---

O ensino superior brasileiro não apenas é palco de persistentes desigualdades de alcance educacional ou de anos completos de estudo – a estratificação *vertical* do sistema –, como também de disparidades qualitativas, internas ao próprio sistema, que condicionam para quais instituições, graus e modalidades de ensino ou carreiras

distintos grupos sociais tendem a se direcionar – a estratificação *horizontal*. Uma premissa básica dessa abordagem é que a progressão dos indivíduos ao longo do sistema educacional não se dá de maneira linear, e sim dividindo-se por caminhos alternativos a depender não só da estrutura e grau de diferenciação do sistema, mas também das origens sociais e do desempenho escolar dos estudantes, os quais atuam para incrementar ou reduzir suas probabilidades de acesso a determinados tipos de instituição ou diploma (Mont’alvão, 2016). Em um contexto de expansão educacional, com gradual diversificação da oferta e da demanda, essa reflexão ganha ainda mais importância, na medida em que a participação crescente de populações vulneráveis no ensino superior nos instiga a investigar a qualidade das instituições, o prestígio dos cursos e a atratividade das carreiras para as quais esses estudantes se destinam.

Há variados modos pelos quais a estratificação horizontal se manifesta na educação terciária ao redor do globo. A despeito das especificidades nacionais, três tipos de sistema de ensino superior são encontrados: os sistemas unitário, binário e diversificado (Arum; Gamoran; Shavit, 2007). Em um sistema unitário, o ensino superior é ofertado por um único tipo de instituição, geralmente as universidades destinadas ao ensino e à pesquisa, rigidamente controladas para se garantir homogeneidade. Exemplos desse tipo são cada vez mais raros no cenário global: no caso da Austrália, uma unidade formal esconde uma multiplicidade real de estabelecimentos de ensino, e mesmo países com oferta tradicionalmente unitária, como a Itália, têm observado uma gradual diversificação ao longo do tempo. Um sistema binário, por sua vez, baseia-se no contraste entre dois tipos de instituições – acadêmicas e vocacionais –, de modo que as primeiras tendem a conferir diplomas de maior prestígio e angariar estudantes de origem social mais privilegiada. Este é o caso de uma série de países com sistemas de ensino superior massificados, tais como Reino Unido, França, Alemanha e Rússia. Finalmente, um sistema diversificado abrange uma gama de situações em que mais de dois tipos de instituição concorrem pela oferta de ensino superior. É o caso do Japão, Coreia do Sul e Estados Unidos – neste último, por exemplo, observa-se a existência de pelo menos três estratos, assim ordenados: instituições renomadas de excelência acadêmica (*Ivy League*<sup>27</sup> e congêneres), instituições menos prestigiadas que oferecem graduação com duração de quatro anos, e uma gama de faculdades especializadas na oferta de graduações curtas, vocacionais, de até dois anos.

Formalmente, o Brasil pode ser enquadrado em um sistema binário, uma vez que a maior distinção legal entre as instituições se dá entre um setor público gratuito e um setor privado pago. No primeiro, dominam as universidades com autonomia didático-científica, baseadas no tripé ensino-pesquisa-extensão; no segundo, faculdades e centros universitários de menor porte, priorizando cursos de baixo custo

<sup>27</sup> *Ivy League* é uma expressão ofensiva que designa oito universidades privadas de excelência localizadas no nordeste dos Estados Unidos: Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Pensilvânia, Yale e Princeton.

e alta demanda. Porém, na prática, o País caminhou a passos largos rumo a uma maior diferenciação do sistema, em ambas as esferas administrativas, como descrevemos ao longo deste texto. No setor público, a expansão das universidades federais foi caracterizada pela fundação de novos *campi* e instituições, muitas delas vocacionadas para determinadas áreas de conhecimento, e, no caso da rede federal de educação profissional e tecnológica, a ampliação de cursos superiores de tecnologia de curta duração. Nesse caldo, encontram-se instituições com pouca tradição acadêmica e quadro docente de menor titulação, atendendo a um perfil sensivelmente distinto do alunado típico das universidades públicas de outrora. Já no setor privado, a importância das antigas universidades confessionais dividiu espaço com o competitivo mercado das faculdades particulares de massa, acompanhado pela emergência da EaD. Estimar os efeitos da expansão e diferenciação sobre a associação entre as origens sociais dos estudantes e seus destinos educacionais dentro do sistema é uma tarefa desafiante, em especial pela dificuldade de se acessar e analisar dados que abranjam dimensões tão múltiplas quanto complexas de um mesmo fenômeno. Pesquisas recentes, contudo, têm nos fornecido algumas pistas.

Há evidências de que, em relação ao setor privado, o setor público é mais igualitário no acesso, no sentido de que a seleção para ingresso é menos dependente do *background* socioeconômico do candidato (Brito, 2014; Mont’alvão, 2015). Embora alguns autores não tenham encontrado variações temporais nessa tendência (Salata, 2018), outros têm observado que, entre 2000 e 2010, as universidades públicas tornaram-se mais inclusivas, de tal sorte que seu processo seletivo se tornou menos determinado pelo nível socioeconômico familiar, particularmente da ocupação parental (Brito, 2014). Para além da dependência administrativa, outros estudos têm levado em conta o grau acadêmico, comparando os ramos acadêmico (bacharelado e licenciatura) e vocacional (superior de tecnologia). Mont’alvão (2015) verifica que há uma estratificação educacional privilegiando a formação acadêmica em detrimento da profissional, de modo que os cursos superiores de tecnologia – mais curtos, mais baratos e aplicados ao mercado de trabalho – são mais acessíveis a estudantes de camadas populares: “a maior competição pelas vagas na educação do tipo acadêmico relega a educação vocacional a uma posição inferior na hierarquia educacional, com consequências para o alcance ocupacional posterior dos estudantes” (Mont’alvão, 2015, p. 138). Também são necessários mais estudos que comparem as desigualdades de acesso ao bacharelado e à licenciatura, responsáveis por 92% das matrículas presenciais em 2018.

Outro importante critério de estratificação é a definição da carreira, com implicação direta sobre a posterior inserção do egresso no mercado de trabalho. Santos, Lima e Carvalhaes (2020) demonstram que a expansão do ensino superior multiplicou a oferta de um punhado de cursos em determinados tipos de instituição e diploma (os chamados “perfis institucionais”). Cinco perfis concentraram metade de toda a expansão das matrículas observadas entre 2002 e 2016, os quais incluem cursos

presenciais de Saúde e Bem-estar Social, Engenharias e Direito, e cursos a distância de Licenciatura/Pedagogia e tecnológicos de Administração, todos ofertados em IES privadas. Essa ampliação desequilibrada entre opções de carreira nutre a preocupação de Carnoy *et al.* (2016) de que certos diplomas poderão ser desvalorizados pelo acesso facilitado pós-expansão, ao passo que outros manterão seu valor e signo de distinção. Nesse sentido, não deixa de ser instigante visualizar que, em carreiras tradicionalmente elitizadas, a exemplo dos cursos de Medicina, a probabilidade de indivíduos com origem socioeconômica alta os frequentarem é quase 15 vezes maior do que de pessoas com origem socioeconômica baixa, ao passo que, em Pedagogia, a razão se inverte e favorece os de menor nível socioeconômico em cerca de três vezes mais (Carvalhoes; Ribeiro, 2019). Essa temática é emergente e há muito a ser estudado sobre as desigualdades de acesso às distintas carreiras, graus e modalidades de ensino, bem como entre instituições com diferentes níveis de qualidade e prestígio social, após um processo de expansão tão diverso quanto desigual.

## CONCLUSÕES

---

Este texto procurou caracterizar grandes transformações pelas quais a educação superior brasileira passou desde a década de 1990. Comparado ao que era até então – um sistema de elite, frequentado por brancos dos segmentos mais ricos da população, ofertado em cursos presenciais por faculdades privadas, concentradas nas regiões Sul e Sudeste –, o exame das cinco tendências aqui descritas sugere que alguns padrões foram modificados ou revertidos, ao passo que outros foram aprofundados.

Em que se pese o vertiginoso crescimento observado entre 1993 e 2015, durante o qual o total de matrículas mais que quadruplicou e a proporção de jovens que acessam o nível terciário mais que triplicou, tais números ainda se encontram aquém do necessário para a garantia plena do direito à educação superior. Ademais, a oferta de ensino superior no Brasil não é suficientemente grande e homogênea a ponto de eliminar mecanismos de estratificação educacional, os quais resultam em graus díspares de acesso às vagas em universidades e faculdades e, portanto, em oportunidades desiguais de usufruir dos bens materiais e simbólicos da experiência, qualificação e certificação em nível superior. Ao mesmo tempo em que se incrementou a representatividade de jovens negros e pertencentes aos quintos mais empobrecidos da população, há indícios de que as desigualdades internas ao sistema tenham se complexificado à medida que a oferta se tornou institucionalmente mais diversificada e o alunado, mais heterogêneo.

Tanto o setor público quanto o privado testemunharam a adoção de programas de ação afirmativa que colocaram em primeiro plano a redução das desigualdades de acesso. No setor público, expansão conjugada com políticas de cotas alteraram a

composição socioeconômica e racial dos ingressantes, com impactos inéditos sobre o perfil discente das universidades, sobretudo nas carreiras tradicionalmente elitizadas. Já o setor privado tem sido objeto de políticas de bolsas e financiamentos estudantis patrocinados pelo poder público, em paralelo a um processo de oligopolização que tem concentrado o mercado em alguns grupos empresariais e dispersado a oferta de estabelecimentos de ensino pelo território nacional, de modo a aprofundar o desequilíbrio público-privado descrito desde os anos de 1960.

Ao lado disso, a emergência e o crescimento da EaD adicionam um novo elemento no sistema de educação superior. Primeiro porque a desregulação da abertura de polos e cursos é recente e não parece estar no horizonte de revisão por parte do governo, sobretudo em um cenário incerto que coloca ainda mais responsabilidade sobre as ferramentas remotas. Segundo porque os avanços tecnológicos são irreversíveis e devem se consolidar e se disseminar na sociedade. Por último, as crises econômica e sanitária podem não ter um fim próximo: a incapacidade de prever uma solução para o atual quadro pandêmico se soma às profundas incertezas da maior crise econômica da história, com consequências imprevisíveis para as novas gerações. Em todas as hipóteses, a EaD é alçada a uma função estratégica no acesso ao ensino superior daqui em diante.

Pelo fato de o segundo ciclo de expansão do ensino superior ser um processo recente, em andamento, é desafiante exercer o distanciamento necessário para um olhar crítico sobre esse período histórico. Acreditamos, contudo, que o exercício é válido para orientar a interpretação do que temos vivido, permitindo-nos construir a partir do conhecimento acumulado e investir ulteriores esforços para questões abertas e emergentes. Assim, esperamos que este texto ajude a iluminar tendências da expansão recente, contribuindo para o debate público em torno de seus avanços, contradições e possibilidades.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, W. M. *Prouni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa; Fapesp, 2014.

ALMEIDA JÚNIOR, M. F. et al. A reestruturação do Fies. *Radar: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior*, Brasília, DF, n. 58, p. 31-36, dez. 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, V. P.; PEDROSA, P. A. E. Fundo de Financiamento Estudantil (Fies): vicissitudes e desafios. *Radar: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior*, Brasília, DF, n. 58, p. 37-42, dez. 2018.

ALON, S. *Race, class and affirmative action*. New York: Russel Sage Foundation, 2015.

ANDRADE, B. C. C. *Higher education funding in Brazil and the income contingent loans alternative*. 2019. 109 p. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: o impacto das ações afirmativas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18., 2017, Brasília. *Anais...* Brasília, DF: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2017.

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858-881, out./dez. 2015.

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (Org.). *Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais*. Belo Horizonte: Abep, 2016. p. 81-93.

ARUM, R.; GAMORAN, A.; SHAVIT, Y. More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. In: SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A. (Ed.). *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007. p. 1-35. (Studies in Social Inequality).

AZEVEDO, A. R. Políticas para a educação superior e evolução de indicadores de qualificação docente entre 1995 e 2013: um estudo exploratório. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 24., 2016, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. p. 651-670.

BACCHETTO, J. G. *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior*. 2003. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

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

BONALDI, E. V. *Tentando chegar lá: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo*. 2015. 404 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRAGHINI, K. M. Z. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. 51, p. 123-144, jan./mar. 2014.

BRANDÃO, Z. (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 out. 2012. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior (CES): microdados*. Brasília, DF, [s. d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): microdados*. Brasília, DF, [s. d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2018*. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Prestação de contas ordinárias anual: relatório de gestão do exercício de 2015*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49921-rg-fies-2015-pdf/file>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Prouni: Programa Universidade para Todos: acesse o SisProuni*. Brasília, DF, [s. d.]. Disponível em: <<http://prouni.mec.gov.br/prouni2006/login/>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRITO, M. M. A. *A dependência na origem: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades*. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRUNNER, J. J. La idea de universidad: tendencias y transformación. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora Unicamp, 2014. p. 67-87.

CARNOY, M. et al. *Expansão das universidades em uma economia global em mudança: um triunfo dos BRIC? Brasília: Capes, 2016*.

CARRANO, P. Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. v. 1. p. 179-227. (Coleção Edvcere).

CARVALHAES, F.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. *O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar*. Rio de Janeiro: Iesp/Uerj, 2013. (Textos para Discussão GEMAA, n. 1).

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, jan./abr. 2019.

CARVALHO, J. C. B. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, maio/ago. 2006.

CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, L. *Valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia, 2018.

CARVALHO, L. *Curto-circuito: o vírus e a volta do Estado*. São Paulo: Todavia, 2020.

CARVALHO, M. P. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 80-124.

CARVALHO, M. L. B.; SCORTEGAGNA, L.; SPANHOL, F. A educação a distância no contexto da reforma da educação superior no Brasil. In: PAULA, M. F. C.; FERNANDEZ LAMARRA, N. (Org.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p. 277-296.

CARVALHO, R. R. S.; FERREIRA, S. Universidades federais: desafios da expansão e da democratização do acesso ao ensino superior. In: OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, S. (Org.). *Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 93-128.

CASEIRO, L. C. Z.; AZEVEDO, A. R. A construção dos indicadores de monitoramento da Meta 12 do PNE. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Org.). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*. Brasília, DF: Inep, 2018. v. 1. p. 213-240.

CASEIRO, L. C. Z.; AZEVEDO, A. R. Eficiência e potencial de expansão da educação superior pública. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: 5 anos de Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2019. v. 2. p. 107-158.

CHIEN, C.-L.; MONTJOURIDÈS, P.; VAN DER POL, H. Global trends of access to and equity in postsecondary education. In: MOUNTFORD-ZIMDARS, A.; HARRISON, N. (Ed.). *Access to higher education: theoretical perspectives and contemporary challenges*. Oxon: Routledge, 2017. p. 3-32.

COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 91, p. 75-95, nov. 2011.

CORTI, A. P. Ensino médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, 2016.

COSTA, H. B. *Entre o lulismo e o ceticismo: um estudo de caso com prounistas de São Paulo*. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, J. et al. *Expansão da educação superior e progressividade do investimento público*. Brasília: Ipea, no prelo. (Texto para Discussão).

COSTA, S. L. *A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos*. 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, maio/ago. 2015.

EZCURRA, A. M. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente: algunas hipótesis y conceptos clave. In: PAULA, M. F. C.; FERNANDEZ LAMARRA, N. (Comp.). *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades*. Buenos Aires: Eduntref, 2011. p. 60-72.

FAUSTO, B. (Org.). *O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. (História Geral da Civilização Brasileira, v. 11).

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C.; CABRERA, A. F. Estudante de primeira geração (P-Ger) na educação superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 28-43, jul./set. 2019.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. Expansão, interiorização e alterações nas universidades federais no contexto do desenvolvimento. In: OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, S. (Org.).

*Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 17-56.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. Universidades federais, desenvolvimento regional e inovação: alterações político-acadêmicas e construção de novas identidades. In: OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, S. (Org.). *Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 57-91.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (Fonaprace). *V pesquisa nacional do perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das Ifes – 2018*. Uberlândia, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018>>. Acesso em: ago. 2020.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

HASENBALG, C. Estatísticas do século XX: educação. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. p. 91-110.

HOLZER, H. J.; NEUMARK, D. Affirmative action: what do we know? *Journal of Policy Analysis and Management*, [New York], v. 25, n. 2, p. 463-490, 2006.

HONORATO, G. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de Pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (Org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7Letras; Faperj, 2015. p. 96-132.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad: microdados*. Rio de Janeiro, [s. d.]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=microdados>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad contínua: microdados*. Rio de Janeiro, [s. d.]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=microdados>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

JACCOUD, L.; THEODORO, M. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. p. 103-119.

JARDIM, F. A. A.; ALMEIDA, W. M. Expansão recente do ensino superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 22, n. 47, p. 63-85, jan./abr. 2016.

JUSTINO, R. *Estudantes universitários brasileiros e chineses: um estudo comparado dos exames Enem e GaoKao*. 2019. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

KARRUZ, A. Oferta, demanda e nota de corte: experimento natural sobre efeitos da Lei das Cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 405-462, 2018.

LARANJEIRA, D. H. P.; IRIART, M. F. S.; RODRIGUES, M. S. Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016.

LAZARO, A. Observatório da Lei de Cotas: proposta de avaliação da Lei n. 12.711/2012. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (Org.). *Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. São Paulo: Cortez; FCC, 2016. v. 2. p. 125-156.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LIMA, M.; PRATES, I. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, M. (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 163-189.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *ABMES Cadernos*, Brasília, DF, n. 25, p. 9-58, 2012.

LOPES, A. D. Affirmative action in Brazil: how students' field of study choice reproduces social inequalities. *Studies in Higher Education*, [S. l.], v. 42, n. 12, p. 2343-2359, 2016.

LUZ, J. N. N.; VELOSO, T. C. M. A. Sistema de Seleção Unificada (Sisu): refletindo sobre o processo de seleção. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 4, n. 10, p. 68-83, jan./abr. 2014.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MCCOWAN, T. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, [S. l.], v. 13, n. 57, p. 1-20, 2005.

MELLO, U. M. *Centralized admissions, affirmative action and access of low-income students to higher education*. Barcelona, 2019. Available in: <<https://www.dropbox.com/s/k3yinifajyqhfu/Mello2019.pdf?dl=0>>. Access in: Aug. 2020.

MELLO, U. M.; SENKEVICS, A. S. Os cursos de graduação das universidades federais antes e depois da Lei de Cotas. In: BARBOSA, M. L. O. (Org.). *A expansão desigual do ensino superior no Brasil*. Curitiba: Appris, 2020. p. 83-108.

MICHELI, D. *Back to black: racial reclassification and political identity formation in Brazil*. 2019. 292 p. Dissertation (PhD in Political Science) – Cornell University, Ithaca, 2019.

MITRULIS, E.; PENIN, S. T. S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 269-298, maio/ago. 2006.

MOEHLECKE, S. *Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior*. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MONT'ALVÃO, A. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 129-143, 2015.

MONT'ALVÃO, A. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. *Teoria e Cultura*, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2016.

MORAES, G. H. *Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos institutos federais*. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T. et al. (Org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124.

OLIVEIRA, A. L. M. *Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?* 2019. 303 f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

OLIVEN, A. C. Arquipélago de competência: universidades brasileiras na década de 90. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 75-78, 1993.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2020.

PALVIA, S. et al. Online education: worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal of Global Information Technology Management*, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 233-241, 2018.

PAULA, M. F. C. Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, M. F. C.; FERNANDEZ LAMARRA, N. (Org.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p. 53-96.

PEIXOTO, M. C. L. Políticas de avaliação e regulação na educação superior brasileira: a difícil relação entre expansão, melhoria da qualidade e controle de resultados. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 24, n. 43, p. 32-45, 2015.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, M. (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 133-162.

RISTOFF, D. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, M. F. C.; FERNANDEZ LAMARRA, N. (Org.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p. 191-216.

RODRIK, D. Will Covid-19 remake the World? In: *Project syndicate: the World's opinion page*. [New York], 6 Apr. 2020. Available in: <<https://www.project-syndicate.org/commentary/will-covid19-remake-the-world-by-dani-rodrik-2020-04>>. Access in: 28 July 2020.

ROSA, A. A.; FONSECA, M. A política de inclusão social na educação superior: a nova Lei de Cotas nas instituições federais de ensino. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). *Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 133-150.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

SALATA, A. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SAMPAIO, H. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. In: BARBOSA, M. L. O. (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014a. p. 103-126.

SAMPAIO, H. Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b. p. 139-192.

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

SCHWARTZMAN, S. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 15-45.

SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-23, 2018.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 333-351, 2020.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019.

SILVA, T. D. *Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente*. Brasília: Ipea, 2020. (Texto para Discussão, n. 2569).

SILVA, V. P. M. *O processo de formação da Lei de Cotas e o racismo institucional no Brasil*. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLARI, C. L. B. A estratificação social e as oportunidades educacionais: o caso do vestibular. In: LEVIN, H. M. et al. *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 122-170.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. E. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-24, 2018.

SZERMAN, C. *The effects of a centralized college admission mechanism on migration and college enrollment: evidence from Brazil*. 2015. 65 p. Dissertação (Mestrado em Economia) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

TROW, M. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973. Research report.

TROW, M. From mass higher education to universal access: the American advantage. *Minerva*, London, v. 37, n. 4, p. 303-328, 1999.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, 2013.

VIANA, M. J. B.; XAVIER, F. P. Expectativas e projetos de continuidade dos estudos de alunos do ensino médio de uma escola pública estadual. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPED, 2015. p. 1-20.

VIEIRA, P. A. S. *Para além das cotas: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VIEIRA, R. S.; SENKEVICS, A. S.; ARENDS-KUENNING, M. Ações afirmativas na década de 2000 e suas consequências para o perfil discente das universidades federais. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: pesquisa em educação e transformação*. Brasília: Inep, 2019. v. 3, p. 129-156.

VILELA, L. et al. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 652-684, set./dez. 2017.