



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
EM REDE NACIONAL (PROFIAP)

MARCIO FRANK RODRIGUES

**ADERÊNCIA DOS DISCENTES À LEI DE 12.711/2012: UMA ANÁLISE DO
DESEMPENHO DOS COTISTAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - UFPI, NO PERÍODO DE 2012 A 2017.**

TERESINA – PI

2024

MARCIO FRANK RODRIGUES

**ADERÊNCIA DOS DISCENTES À LEI DE 12.711/2012: UMA ANÁLISE DO
DESEMPENHO DOS COTISTAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - UFPI, NO PERÍODO DE 2012 A 2017.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, na Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santos de Melo

TERESINA – PI

2024

MARCIO FRANK RODRIGUES

ADERÊNCIA DOS DISCENTES À LEI DE 12.711/2012: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS COTISTAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI, NO PERÍODO DE 2012 A 2017.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública - PROFIAP, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Área de Concentração: Administração Pública

Linha de Pesquisa: Administração Pública

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santos de Melo

Aprovado em ____ de março de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Santos de Melo (UFPI)
Orientador

Prof. Dra. Edmilsa Santana de Araújo (UFPI)
Examinadora Externa ao Programa

Prof. Dr. Nilson Cibério de Araújo Leão (UFAL)
Examinador interno ao Programa e Externo à Instituição

Prof. Dr. Edimilson Eduardo da Silva (UFVJM)
Suplente

À minha amada Antônia Alves de Oliveira Romano (avó paterna), com imensa gratidão e carinho, dedico este momento a você, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e me apoiando em cada passo dado, sua presença e amor foram fundamentais para que eu alcançasse este feito. Obrigado por ser minha inspiração e por tornar possível o que parecia impossível.

AGRADECIMENTOS

Gostaria sinceramente de expressar minha imensa gratidão a todos os que colaboraram de alguma forma para conclusão deste trabalho.

Primeiramente, desejo estender meus mais sinceros agradecimentos ao meu estimado orientador, Dr. Rodrigo Santos de Melo, ao assumir esta desafiadora tarefa, sendo o mesmo fundamental para o êxito deste empreendimento acadêmico, sua vasta experiência e conhecimento foram os pilares cruciais para alcançarmos nossos objetivos, Prof. Dr. Nilson Cibério de Araújo Leão pelas considerações feitas, as mesmas sem sombra de dúvidas contribuíram de forma considerável no escopo e qualidade da pesquisa, e a Prof. Dra. Edmilsa Santana de Araújo, também pelas considerações, disponibilidade e carinho de sempre. Estou verdadeiramente grato pela parceria estabelecida e pelo inestimável aprendizado que obtive ao seu lado.

Aos meus dedicados pais, Manoel e Francisca, manifesto minha eterna gratidão. Eles têm sido uma fonte inesgotável de apoio e inspiração ao longo de toda a minha jornada acadêmica. Suas palavras de estímulo e encorajamento foram como um farol, orientando-me nos momentos mais difíceis.

Não poderia deixar de mencionar minha amada esposa, Ozivânia, e meu querido filho, Otávio pelo constante suporte, compreensão e paciência, foram verdadeiramente imprescindíveis para minha perseverança e dedicação. Suas presenças ao meu lado foram a força propulsora que impulsionaram meu comprometimento e determinação.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão a todo corpo docente com quem tive o prazer de obter conhecimento, aos meus amigos e colegas discentes do PROFIAP/UFPI. A colaboração mútua que compartilhamos ao longo desta jornada foi fundamental para superarmos os desafios e alcançarmos nossos objetivos com êxito.

Em resumo, é com profunda gratidão e humildade que reconheço a contribuição de cada pessoa mencionada. Sem o apoio e incentivo de todos vocês, esta conquista não seria possível. Agradeço por fazerem parte desta jornada e por tornarem este momento possível.

RESUMO

A presente pesquisa visa avaliar o desempenho dos estudantes cotistas no âmbito da Universidade Federal do Piauí – UFPI. A pesquisa adota uma abordagem descritiva, que busca compreender, caracterizar e analisar os fenômenos em estudo, sem focar em estabelecer relações causais. A metodologia utilizada é predominantemente quantitativa, envolvendo a coleta sistemática de dados numéricos, que são posteriormente analisados por meio do DEA. Além disso, dados secundários são empregados para complementar a abordagem quantitativa, enriquecendo a análise. Ao final deste estudo, espera-se oferecer dados valiosos sobre o desempenho e os desafios enfrentados por estudantes cotistas nessa instituição de ensino público, contribuindo para a compreensão das dinâmicas relacionadas à implementação das políticas de cotas raciais e proporcionando subsídios para aprimorar a equidade e inclusão no ensino superior.

Palavras-chave: políticas afirmativas; desempenho; heteroidentificação e dea.

ABSTRACT

The present research aims to assess the performance of quota students within the scope of the Federal University of Piauí - UFPI. The research adopts a descriptive approach, seeking to understand, characterize, and analyze the phenomena under study without focusing on establishing causal relationships. The methodology used is predominantly quantitative, involving the systematic collection of numerical data, which are subsequently analyzed using DEA (Data Envelopment Analysis). In addition, secondary data are employed to complement the quantitative approach, enriching the analysis. At the end of this study, it is expected to provide valuable data on the performance and challenges faced by quota students in this public educational institution, contributing to the understanding of the dynamics related to the implementation of racial quota policies and providing insights to enhance equity and inclusion in higher education.

Keywords: affirmative policies; performance; heteroidentification and dea.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2011-2021.

Tabela 2 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 1980-2021.

Tabela 3 - Processo de desenvolvimento do sentir educacional público, a partir da Constituição Federal de 1988.

Tabela 4 – Análise descritiva das variáveis no período de 2012 a 2017 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Tabela 5 - Despesas pagas extraídas do Painel Universitário 360º nos exercícios de 2013 a 2018.

Tabela 6 – Análise desempenho das variáveis no período 2012.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Tabela 7 – Análise desempenho das variáveis nos períodos 2013.1 e 2013.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Tabela 8 – Análise desempenho das variáveis nos períodos 2014.1 e 2014.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Tabela 9 – Análise desempenho das variáveis nos períodos 2015.1 e 2015.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Tabela 10 – Análise desempenho das variáveis nos períodos 2016.1 e 2016.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Tabela 11 – Análise desempenho das variáveis nos períodos 2017.1 e 2017.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Tabela 12 – Análise de eficiência dos dados de alunos sem cotas.

Tabela 13 – Análise de eficiência dos dados de alunos cotistas.

Tabela 14 – Análise comparativa de eficiência entre as variáveis.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Despesas pagas extraídas do Painel Universitário 360º nos exercícios de 2013 a 2018

Gráfico 2 – Taxa de Sucesso na Graduação nos exercícios de 2015 a 2021

Gráfico 3 – Taxa de conclusão anual nos anos de 2013 a 2022

Gráfico 4 – Análise de eficiência dos dados de alunos sem cotas

Gráfico 5 – Análise de eficiência dos dados de alunos cotistas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

BCC – Banker, Charnes e Cooper

CAFS – Campus Amílcar Ferreira Sobral

CCR – Charnes, Cooper e Rhodes

CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial

CRS – Constant Returns to Scale ou Variáveis

DEA - Data Envelopment Analysis

DMU's – Decision Making Units

EAD - Educação Aberta e a Distância

EEOC - Comissão de Igualdade de Oportunidades de Emprego (Equal Employment Opportunity Commission)

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCD – Pessoa com Deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Proposta de emenda à constituição

PIB – Produto interno bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Pretos, Pardos e Indígenas

PLC - Projeto de Lei de Complementar

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

STF – Supremo Tribunal Federal

UE - União Europeia

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB – Universidade de Brasília

VRS – Variable Returns of Scale

TCU – Tribunal de Contas da União

TSG – Taxa de Sucesso na Graduação

TCA – Taxa de Conclusão Anual

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Relação de Eficiência

Figura 2- Classificação de modelos e modelagens da DEA

Figura 3 - Ilustração da fronteira de eficiência

Figura 4 – Comparação entre as fronteiras de eficiência em CCR e BCC

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO.....	18
2.1. Interiorização do ensino e o programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI).....	22
3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO.....	29
4. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	31
4.1 Origem das ações afirmativas nos Estados Unidos	33
4.2 Origem das ações afirmativas na Europa	37
4.3 Origem das ações afirmativas no Brasil	39
5. LEI 12.711/2012 E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	44
6. PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO ÂMBITO DAS INSTITUIÇÕES FEDERIAS DE ENSINO SUPERIOR - IFES	47
6.1 Procedimento de heteroidentificação no âmbito da Universidade Federal do Piauí - UFPI	49
7. METODOLOGIA.....	50
7.1 Caracterização da pesquisa.....	50
7.2 Coleta de dados.....	53
7.3 Método de análise	60
7.3.1 Modelos DEA	62
8. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
8.1 Análise descritiva das variáveis.....	65
8.2 Análise de eficiência pelo método de Análise Envolvente de Dados (DEA).....	67
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A – SCRIPTS GRÁFICOS	86
APÊNDICE B - TABELA 1.01 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2012-2022.....	89
APÊNDICE C - TABELA 3.03 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 1980-2022	90

1. INTRODUÇÃO

As políticas de ações afirmativas no contexto atual são vistas por alguns como uma resposta necessária e importante para enfrentar as desigualdades raciais e históricas presentes na sociedade, no entanto, há diversas questões e debates dentro da academia e da sociedade em geral sobre seus efeitos e impactos. Algumas perspectivas apontam para possíveis efeitos negativos em relação as perspectivas raciais (López, 2012). Diante do exposto é preciso discutir e adotar uma abordagem multidimensional para garantir que as políticas de ações afirmativas tenham resultados positivos no combate às desigualdades raciais.

Nesse sentido o propósito das cotas é impulsionar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a diversidade é efetivamente refletida em todos os setores, especialmente no ensino superior. Isso se deve ao entendimento de que a educação desempenha um papel crucial na concretização desse ideal, e as cotas se apresentam como uma ferramenta fundamental nesse processo (Silva; Pastore, 2000). Nessa perspectiva, é significativo ressaltar que as cotas não buscam somente à promoção da diversidade, mas também, à adoção de um ambiente educacional mais inclusivo e representativo, oferecendo diferentes perspectivas e experiências essenciais para uma formação mais abrangente e plural.

Conforme os dados sugerem, a desigualdade racial no Brasil é atestada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao constatar que pessoas pretas e pardas são as mais afetadas por diversas formas de violência, além de enfrentarem desafios significativos em várias áreas socioeconômicas (IBGE, 2019). Os dados sociais apresentados mostram a desigualdade racial no Brasil, destacando a importância de políticas públicas e ações afirmativas que combatam o racismo institucional e promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Além disso, é importante considerar que a implementação do sistema de cotas para negros foi concebida como uma medida compensatória para enfrentar as desigualdades resultantes das injustiças sociais decorrentes da opressão racial no passado, visando proporcionar uma oportunidade renovada para superar as disparidades socioeconômicas e promover uma maior equidade social (Santos, 2012). Nesse contexto, a referida política pública tem um papel determinante, constituindo um fator gerador da mudança social, com sua inserção na sociedade.

Importante destacar que ao longo da história, o Brasil experimentou um crescimento tardio do sistema público de ensino superior em comparação com muitos outros países. Durante grande parte do século XX, o ensino superior no Brasil era dominado por instituições privadas,

o que limitava o acesso a uma parcela privilegiada da população. Dessa forma, o fator preponderante negativamente foi sem dúvida a falta de investimentos adequados na esfera pública, limitando o acesso ao ensino superior para grupos minoritários (Artes; Ricoldi, 2015; Ribeiro; Schlegel, 2015).

Conforme Schmidt (2005), a visão elitista acerca do ensino no Brasil, especialmente no ensino superior, contribui para a manutenção das desigualdades sociais, que é uma das características mais problemáticas do país, a concentração de recursos e oportunidades educacionais em instituições de ensino de elite e de alto padrão financeiro, geralmente localizadas nas grandes cidades, resultou em uma exclusão significativa de grande parcela da população.

Os números ajudam compreender essa questão, com uma taxa líquida de escolarização de apenas 21,2% em 2014, 30,6% para brancos e 14,0% para negros (autodeclarados pretos e pardos), e 53,6% para o quintil de renda mais elevado e somente 4,9% para o menor quintil de renda (INEP, 2016). Os dados mostram a dificuldade de jovens negros e de baixa renda em acessar e permanecer no ensino superior. A taxa líquida de escolarização é muito baixa, revelando o desafio em ampliar o acesso à educação de nível superior no Brasil.

Diante dessa realidade, a igualdade material ou substancial é fundamental para garantir uma sociedade mais justa e equitativa para todos os brasileiros, bem como para os estrangeiros que vivem no país. Esse tipo de igualdade leva em conta as diferenças existentes entre as pessoas, sejam elas naturais, culturais, sociais ou econômicas, para que sejam oferecidas oportunidades e condições que levem em consideração essas diversidades (STF, 2012). É importante compreender e respeitar as diferenças para garantir uma busca pela igualdade inclusiva e que valorize a diversidade da sociedade brasileira, com políticas adequadas e esforços conjuntos.

Torres (2003), destaca ainda que o papel central do Estado na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, são derivadas das teorias do Estado, ou seja, são moldadas pelas ideias e princípios que orientam a atuação estatal em relação à educação. As políticas públicas educacionais são fundamentais para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país, pois estabelecem diretrizes, metas e ações para garantir o acesso à educação,

melhorar a qualidade do ensino, promovendo a igualdade de oportunidades e formando cidadãos críticos e participativos.

O Marco de política pública dessa natureza, de fato é a lei 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012 e conhecida como Lei de Cotas, implementada pelo governo federal brasileiro, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e promover maior inclusão no acesso à educação superior no país, mais especificamente no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (Brasil, 2012). Iniciativa importante para promover a igualdade de oportunidades na educação superior no Brasil, pois busca corrigir desigualdades históricas e estruturais, permitindo que estudantes desfavorecidos e marginalizados tenham mais chances de ingressar no ensino superior público, reconhecido pela qualidade do ensino.

A inclusão da referida lei, foi uma tentativa de abordar as desigualdades e injustiças enfrentadas pela população negra e indígena no Brasil, que historicamente sofre com discriminação, preconceito e exclusão social. A inclusão desses critérios é fundamentada no princípio de que as ações afirmativas são necessárias para compensar o legado de injustiças e promover uma sociedade mais justa e igualitária (Silva, 2020). A implementação da cota racial como uma subcota das cotas sociais gerou debates e controvérsias na sociedade, relacionados ao conceito de ação afirmativa. Essa ação busca corrigir desigualdades históricas e promover maior representatividade de grupos marginalizados na sociedade.

Para Silva (2020), os anos após aprovação da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foram marcados por debates acalorados sobre a abordagem mais adequada para promover a inclusão e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, a inclusão das cotas raciais refletiu o entendimento de que as políticas de ações afirmativas deveriam levar em conta não apenas as disparidades socioeconômicas, mas também, as desigualdades raciais que afetam a população brasileira.

Conforme mencionado no artigo 7º da lei 12.711/2012, está prevista a revisão do programa especial de acesso a cada 10 anos, isso significa que, após a lei entrar em vigor, deve-se promover uma revisão do programa, visando assegurar a aplicação das cotas para os grupos de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública (Brasil, 2012). Entende-se que a revisão do programa é importante para avaliar sua efetividade e cumprimento dos objetivos de inclusão e igualdade de

oportunidades, caso necessário, serão feitas alterações para aprimorar suas ações ao longo do tempo.

Quanto ao princípio da meritocracia, Lewandowski enfatizou que avaliar o mérito dos concorrentes em situação de desvantagem não pode ser feito de maneira linear, em uma simples comparação direta com aqueles que tiveram melhores condições. Argumenta que essa competição não seria justa, fazendo parte, assim, da busca pela igualdade material (Santos, 2012). Somado a isso, é primordial entender que essa perspectiva de Lewandowski sobre a meritocracia, destaca a dificuldade na avaliação do mérito de concorrentes em desvantagem competitiva.

A partir da análise apresentada, evidencia-se que é essencial que o Estado, personificado em seus representantes, busque responder às necessidades da população, encontrando meios de inclusão para aqueles que requerem a proteção governamental. Nesse contexto, surge a política pública de cotas em universidades federais, regida pela lei 12.711/2012, como uma das formas de promover essa inclusão, tomando por base as dificuldades de compreensão do ponto de vista legal, tais como as etapas para se inserir no programa, as comissões que ainda estão em processo de formação e melhoria, e por fim, as mudanças no processo causadas pela pandemia. Diante do exposto, a indagação que surge é: Como o sistema de cotas influencia o desempenho acadêmico?

O presente estudo justifica-se pelo impacto social e a otimização dos processos, trazendo maior eficácia aos estudantes que desejam submeter suas candidaturas. Ao simplificar esse procedimento, o acesso ao programa se tornará mais acessível, favorecendo a democratização educacional. Essa medida contribui para igualar oportunidades entre alunos de diversas origens socioeconômicas e culturais, resultando em uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Dessa forma, o critério principal de seleção passa a ser o mérito acadêmico e o potencial dos estudantes em detrimento das barreiras burocráticas que podem prejudicar certos candidatos.

Para responder a essa questão, tem-se como objetivo geral avaliar o desempenho dos discentes cotistas no âmbito da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Para atingi-lo, foram abordados os seguintes objetivos específicos: a) Realizar uma análise dos egressos cotistas no âmbito da Universidade Federal do Piauí - UFPI; b) Compreender como os gestores podem contribuir com o aperfeiçoamento do processo, através da comissão de heteroidentificação; c) Analisar a Universidade Federal do Piauí - UFPI, quanto a distribuição das vagas de cotas

raciais e d) Identificar os fatores que podem contribuir para o sucesso ou desafios enfrentados por esses discentes ao longo de sua jornada universitária.

O Pressuposto se dá pelo acesso presencial dos candidatos negros e pardos. Para facilitar o acesso ao programa, seria necessário a criação de um núcleo de assessoramento aos candidatos com dificuldades de acesso à plataforma online, visando melhorar o acesso, fornecendo suporte aos candidatos em dificuldades de acessar a plataforma online, ajudando no preenchimento de formulários, resolvendo problemas técnicos, respondendo dúvidas. Por fim, o núcleo também poderia fornecer informações sobre o programa e sobre como se inscrever.

Esta dissertação está estruturada em 9 capítulos. Além deste capítulo introdutório o segundo capítulo abordará a evolução do ensino superior público brasileiro, o terceiro capítulo discutirá as políticas públicas para a educação, o quarto capítulo versará sobre evolução histórica das ações afirmativas, o quinto abrange a lei 12.711/2012 e seus desdobramentos, o sexto capítulo sobre processo de heteroidentificação no âmbito das instituições federais de ensino superior – IFES, no sétimo capítulo a metodologia, no oitavo as discussões e análise dos resultados preliminares, e, no último capítulo as considerações finais.

2. EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO

As origens do ensino superior no Brasil são relativamente recentes em comparação com a história das universidades em outras partes do mundo. Enquanto as primeiras universidades foram estabelecidas na Europa durante a idade média, o ensino superior no Brasil teve início apenas no século XIX (Morosini, 2009), com as faculdades de direito e medicina como pilares durante a Primeira República, até o surgimento da primeira universidade no século XX, que trouxe mudanças significativas.

Na época os exames eram seletivos, o acesso à universidade era extremamente restrito e limitado a uma pequena elite social, composta principalmente por pessoas de alta classe social e privilégios. Na época, as universidades brasileiras eram poucas e voltadas principalmente para a formação de profissionais em áreas como Medicina e Direito. O ingresso nessas instituições era baseado em critérios sociais e econômicos, privilegiando famílias abastadas e pessoas com conexões políticas influentes (Almeida, 2012), sem exames formais, o acesso à universidade era influenciado principalmente pela posição social e privilégios hereditários, deixando grande parcela da sociedade sem chance de obter ensino superior.

Partindo para o contexto histórico, desde 1808, na colônia brasileira, o ingresso no ensino superior é condicionado à aprovação em exames preparatórios, realizados em estabelecimentos de ensino de sua escolha. Passado algum tempo, mais precisamente em 1837, os concluintes do liceu do Colégio Dom Pedro passaram a ter o privilégio de serem admitidos, sem necessidade de exames ao ingresso nas escolas superiores (Ramos, 2011). Até 1808, o ensino superior estava limitado à elite na Universidade de Coimbra, mesmo com a abertura, a acessibilidade continuava restrita devido aos altos custos, escassez de escolas secundárias e falta de educação básica para muitos brasileiros.

Nessa perspectiva, o Brasil promulgou sua primeira constituição em 1824, proporcionando educação primária gratuita a todos os cidadãos. No que diz respeito ao ensino superior, mencionava que os elementos de ciência, artes plásticas e literatura seriam ensinados em colégios e universidades (Ramos, 2011). A Constituição propôs medidas educacionais, como escolas nas vilas e cidades, instituições avançadas nas capitais provinciais e universidades nas principais cidades, contudo, a implementação teve alcance limitado.

Com as reformas do Rocha Vaz (político, diplomata e jurista brasileiro que desempenhou um papel fundamental nas reformas políticas e administrativas do império do Brasil durante o período Regencial 1831-1840) em 1825, nome dado a reforma educacional que foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves (jurista, escritor e político brasileiro que ocupou cargos de destaque na Primeira República) no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes, as universidades identificaram anualmente vagas que eram preenchidas com base nas notas obtidas pelos candidatos nas seleções e que posteriormente seriam categorizadas de acordo com as vagas (Almeida, 2012). Os exames rígidos barravam o acesso à universidade, e é crucial considerar as desigualdades socioeconômicas e educacionais ao implementar testes seletivos.

Em relação ao mecanismo de seleção utilizado entre 1810 e 1911, mostrava-se que era somente o exame de saída, um exame escrito da língua vernácula e falada (Lima; Silva, 2000), porém, é relevante notar que os exames de saída não eram o único critério de seleção para as universidades nessa época, já que outras avaliações, como o histórico acadêmico e recomendações, também podiam ser levadas em consideração.

Com a instauração do regime republicano, estabeleceu-se um sistema dualista em relação à educação. As escolas primárias e profissionais eram para o povo, enquanto o ensino médio e superior era privilégio da elite. As escolas republicanas eram as escolas organizadas para oferecer programas nacionais, não apenas programas personalizados para cada indivíduo

(Cury, 2009). As escolas republicanas focavam em programas de ensino padronizados com ênfase na formação cívica e valores nacionais, promovendo a unidade por meio da cidadania e princípios republicanos. Contudo, o acesso à educação permanecia limitado, especialmente para as camadas mais desfavorecidas.

Com a Constituição de 1891, o âmbito do ensino gratuito e público estendeu-se ao ensino superior, principalmente para os graduados das escolas que mantinham os mesmos parâmetros do Estádio Nacional (Antigo Colégio Dom Pedro) - (Ramos, 2011). A oferta de ensino superior público gratuito permitiu o surgimento de instituições públicas e privadas, ampliando o acesso à formação acadêmica para a população.

Os números ajudam a entender o contexto de mudanças com a criação entre os anos de 1891 e 1910 em diversas instituições de ensino superior, onde foram criadas vinte e sete escolas superiores: três para agricultura e economia, quatro para engenharia, oito para direito, nove para medicina, uma para obstetrícia, uma para odontologia e uma para farmácia (Ramos, 2011). Os números evidenciam um esforço notável para aumentar a disponibilidade de ensino superior em áreas cruciais para o progresso do país naquela época, demonstrando o compromisso em capacitar profissionais nessas disciplinas e promover o avanço acadêmico e profissional.

Almeida (2012) aponta também que com o surgimento da república, algumas mudanças ocorreram no âmbito do ensino superior no Brasil, como sistema de vestibulares em 1911, que passou a consistir em provas orais, seguindo em 1915 com a reforma de Carlos Maximiliano (jurista, político e escritor catarinense, com grandes obras, sobre direito, política e história), que estabeleceu exames vestibulares para o ingresso nas universidades, dificultando o acesso à educação superior.

Em 1915, com implementação da reforma citada anteriormente, denominada Carlos Maximiliano, voltou a vigorar o ensino e os exames passaram a ser realizados pelas próprias faculdades, limitando participação somente de candidatos que tenham concluído o ensino médio, dificultando assim o acesso ao ensino superior, além de fortalecer e ampliar os instrumentos de controle do Estado (Saviani, 2010). A reforma introduziu exames de admissão conduzidos pelas faculdades, restringindo a participação a candidatos com ensino médio concluído, o que dificultou o acesso à educação superior, dada a limitada disponibilidade de ensino médio naquela época.

Em 1925, além de determinar as características classificatórias do vestibular, admissão antecipada para um número limitado de vagas em escolas pós-secundárias, figura desde então,

a seleção para o vestibular de forma enfatizada. Tudo isso foi alterado para dar mais acesso, com a implementação da Reforma Rocha Vaz (Nome dado a reforma educacional que foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes) aos cursos de nível avançado (Santos, 2011). O intuito era tornar o ensino superior mais acessível, ampliando as oportunidades para um número maior de estudantes, com mudanças na seleção e admissão visando maior inclusão e menos restrições.

A conflagração de 1930 definiu uma nova era política na história, que durou até 1945 com a de derrubada do presidente da época Getúlio Vargas, que havia desenvolvido um programa de modernização que atualmente consta no decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que entre outras coisas, regulamentou o estatuto das universidades brasileiras, estabelecendo padrões organizacionais para instituições de ensino superior, mas nada de novo no acesso à educação de nível avançado (Cunha, 2010). A Era Vargas foi um período crucial na história política brasileira, marcado por mudanças econômicas e sociais, atreladas a um governo centralizado e autoritário. Embora tenham ocorrido avanços sociais, a educação pública teve poucas melhorias durante esse período.

Após 1945, o Brasil passou por mudanças significativas em suas políticas públicas voltadas para o ensino superior, nesse período, o país observou os programas de ensino superior como uma estratégia de elevação social e como meio de promover mudanças nos contextos de políticas públicas voltadas para populações vulneráveis (Morosini, 2009). A partir da década de 1950, o governo brasileiro se empenhou em ampliar o ensino superior para torná-lo mais acessível, isso levou à criação de várias universidades federais, estaduais e institutos, refletindo a democratização da educação, embora a universidade de São Paulo tenha sido uma exceção nesse cenário de expansão.

Na década de 1960, o Brasil enfrentou desafios significativos no sistema de ensino superior devido ao crescimento populacional acelerado e à urbanização do país, o aumento da demanda por educação superior, impulsionado por mudanças socioeconômicas e pela migração das áreas rurais para as cidades, gerando uma intensa pressão por reformas no sistema educacional (Rosa, 2016). Um desafio significativo naquele momento era a falta de espaço nas instituições de ensino superior para acomodar todos os candidatos aprovados, deixando muitos estudantes qualificados sem acesso à educação superior.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961) não trouxe muitas mudanças na forma de ensino estabelecido na época, mas

se fixou em corrigir o currículo e a definição de sua duração, estabelecendo tal responsabilidade ao Conselho Federal de Educação (Morosini, 2009). A referida lei não somente ajustou o currículo e sua duração, mas também, implementou mudanças significativas e tratou de aspectos cruciais na educação brasileira.

Com a expansão do ensino privado e a mercantilização de partes do ensino superior, houve uma espécie de fragmentação dos processos de ensino, com segmentos sub representados no que diz respeito ao acesso ao ensino superior de forma limitada. Desta maneira, ocorreu um aceleramento no aumento do número de matrículas na década de 1990 (Rosa, 2016). É relevante entender que o campo da educação é complexo e sujeito a evolução com o tempo, políticas públicas, movimentos sociais e outras forças desempenham papéis cruciais na tentativa de abordar desigualdades e desafios no ensino superior.

Conforme preconiza Rosa (2016) na década de 1990, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso no Brasil, houve esforços para reformar o ensino superior no país, essas reformas foram influenciadas por agências internacionais de desenvolvimento, como o Banco Mundial, que defendiam a necessidade de preparar os sistemas de ensino superior para responder às mudanças econômicas e produtivas em nível global. Vale ressaltar que essas políticas enfrentaram críticas e debates, com preocupações sobre o aumento das desigualdades no acesso à educação devido às mensalidades mais elevadas nas instituições privadas.

À medida que o ensino superior cresceu e se democratizou, o acesso a esse nível de ensino mudou consideravelmente, tendo em vista que a realidade vivida hoje pode ser compreendida através da investigação de como o passado entrou no presente. O exame do conhecimento histórico oferece oportunidades para múltiplas reflexões baseadas em tradições culturais e de ensino gerais e profissionais (Nóvoa, 1999). A democratização do ensino superior visa torná-lo acessível a diversos grupos sociais, reduzindo barreiras financeiras, culturais e sociais que costumavam limitar o acesso a uma elite.

Nos últimos 10 anos, a rede federal aumentou o número de matrículas em 32,7% (2,9% a.a.), no mesmo período, a rede estadual cresceu 2,3% e a rede municipal teve uma redução de 39,1%. Entre 2020 e 2021, ocorreu uma variação positiva de 9,3% na rede federal e 1,6% na rede estadual. Na rede municipal houve queda de -6,1. Em 2021, a matrícula na rede federal estava presente em 931 municípios brasileiros, por meio de campi com cursos presenciais ou de polos EAD. São 101 municípios na região Norte; 315, no Nordeste; 249, no Sudeste; 174, no Sul; e 92, no Centro-Oeste. (INEP, 2021)

2.1. Interiorização do ensino e o programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI)

No Brasil, a partir do início do século XX, a demanda e a oferta de cursos superiores se expandiram à medida que o mercado de trabalho passou a valorizar ainda mais o conhecimento acadêmico e a pesquisa científica (Brasil, 2015). Nessa perspectiva a expansão das vagas resultou em uma concentração significativa de alunos em áreas específicas, proporcionando um aumento de mão de obra qualificada e preparada para os desafios do mundo atual.

Nesse sentido, as universidades são reconhecidas como ferramentas de transformação social, desenvolvimento sustentável e inclusão nacional ao cenário internacional, tendo em vista seu papel fundamental de formador de conhecimento (Brasil, 2009, p.9). Cabe evidenciar que, diante da situação posta, algumas áreas estratégicas enfrentaram uma falta de trabalhadores qualificados, enquanto outras um aumento de qualidade técnica, dessa forma gerando desequilíbrio.

Traduzindo em números, conforme os dados sugerem, no ano 2005, havia 176 universidades no Brasil, sendo 90 públicas, distribuídas em 52 federais, 33 estaduais e cinco municipais, em contrapartida no setor privado, existiam na época 1.934 instituições, das quais 86 universidades, sendo assim uma média de cerca de 1.700.000 novos alunos se matriculavam a cada ano e se formavam presencialmente, uma média significativa, levando em consideração obviamente a ampliação do ensino superior, tendo em vista a maior quantidade de vagas (INEP, 2005).

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2012-2022.

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.
2021	2.574	113	91	12	338	147	1.832	41	n.a.
2022	2595	115	90	10	371	146	1822	41	n.a.

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Nota: (n.a.) Não se aplica

Tabela 2 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil –1980-2022.

Ano	Matriculados em Cursos de Graduação					
	Total geral	Total	Pública			Privada
			Federal	Estadual	Municipal	
1980	1.377.286	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	535.810	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	548.388	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	576.689	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	571.879	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	556.680	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	577.632	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	584.965	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.555	585.351	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	1.518.904	584.414	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	605.736	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	629.662	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	653.516	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	690.450	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	2.695.927	888.708	483.050	333.486	72.172	1.807.219
2001	3.036.113	944.584	504.797	360.537	79.250	2.091.529
2002	3.520.627	1.085.977	543.598	437.927	104.452	2.434.650
2003	3.936.933	1.176.174	583.633	465.978	126.563	2.760.759
2004	4.223.344	1.214.317	592.705	489.529	132.083	3.009.027
2005	4.567.798	1.246.704	595.327	514.726	136.651	3.321.094
2006	4.883.852	1.251.365	607.180	502.826	141.359	3.632.487
2007	5.250.147	1.335.177	641.094	550.089	143.994	3.914.970
2008	5.808.017	1.552.953	698.319	710.175	144.459	4.255.064
2009	5.954.021	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
2013	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
2014	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
2015	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
2016	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
2017	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
2018	8.450.755	2.077.481	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274
2019	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
2020	8.680.354	1.956.352	1.254.080	623.729	78.543	6.724.002

2021	8.986.554	2.078.661	1.371.128	633.785	73.748	6.907.893
2022	9.443.597	2.076.517	1.344.835	655.492	76.190	7.367.080

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo Inep/DEED

Todavia o período de limitações orçamentárias aprofundou as carências das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que resultaram em estruturas educacionais com condições mínimas para serem utilizadas, inseguras do ponto de vista estrutural (Bittencourt; Ferreira, 2014). Além disso, a falta de professores e pessoal técnico-administrativo, bem como a baixa matrícula de jovens na faixa de 18 a 24 anos no ensino superior público, agravou o declínio nesse período.

Diante do exposto, o acesso ao ensino superior passou a ser indagado, indicando para um processo de exclusão social, cuja respostas dependeriam da ampliação das oportunidades por meio do aumento do número de vagas disponíveis no sistema de ensino (Bittencourt; Ferreira, 2014). Tal ampliação de acesso à educação superior envolveria a transformação do sistema educacional, com a criação de novas instituições, aprimoramento das existentes, desenvolvimento de novos cursos e políticas inclusivas para motivar a sociedade a buscar qualificação.

Com uma taxa de conclusão referente aos cursos de graduação na faixa de 90% e uma proporção na relação aluno-professor de 18 alunos, nestes termos foram previstas metas globais, baseadas na capacidade do atendimento da demanda (Lima, 2013). Diante desse cenário, o governo federal estabeleceu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para expandir vagas, cursos, infraestrutura e o sucesso acadêmico, otimizando recursos físicos e humanos nas universidades federais.

O Decreto nº 6.096/2007 criou o Reuni e autorizou o Ministério da Educação (MEC) a desenvolver indicadores de desempenho e novas formas de controle institucional tomando por base, diversas concepções, tais como: matrículas projetadas, fatores de retenção por área de conhecimento, número de professores equivalentes e proporção de professor por aluno de pós-graduação (Brasil, 2007). Essa transformação impulsionou melhorias no ensino e na aprendizagem, marcando um avanço na qualidade da educação pública no Brasil.

No entanto, o prazo para as Instituições Federais de Ensino Superior IFES elaborarem o plano de expansão foi relativamente curto, afinal o plano foi legalizado em abril e o prazo para recebimento de propostas sendo novembro de 2007, tendo como atores o Ministério da Educação (MEC) o responsável pela definição das metas e indicadores, enquanto as IFES sob a responsabilidade pela implementação da política (Lugão, 2011). Vale destacar que algumas

instituições federais solicitaram ao MEC a renegociação e financiamento extra devido aos desafios decorrentes de planejamento inadequado e curto prazo de concessão.

Schwartzman (2006) afirma que o Reuni não seguiu planos ou critérios de prioridade, pois abriu instituições onde não havia necessidade, selecionando alunos e contratando professores antes da construção de prédios e instalações adequadas, argumenta também que o REUNI possibilitou as mesmas oportunidades a todas as IFES, no entanto a utilização dos recursos sendo dependente da estrutura organizacional existente.

Bittencourt e Ferreira (2014) ratifica que diante do exposto, não há padrões para a formulação de planos de expansão, tendo sido conduzido de uma maneira subjetiva e aleatória pelas equipes responsáveis. A análise revela lacunas na execução do programa, devido à sua novidade e complexidade dos critérios utilizados, com oportunidades de melhorias a médio e longo prazo.

Verificou-se ainda que a execução do REUNI era falha, que os objetivos do programa poderiam ser comprometidos, que a qualidade do ensino havia diminuído, agravada pela falta de qualificação dos administradores, tempo mínimo de planejamento e falta de progresso na reestruturação dos programas acadêmicos (Lugão, 2011). Dada sua importância, o programa tem sido amplamente examinado na literatura, abordando sua criação, implementação e resultados, visando a melhoria constante.

Diante do exposto, constatou-se que o desenvolvimento do ensino superior no Brasil é relativamente atrasado, se comparado com o início da atividade das universidades na Europa e na América Latina que já existiam a quase um milênio e no século XVI respectivamente. A primeira universidade criada no Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, que unificou as escolas profissionalizantes de direito, engenharia e medicina, conhecida a partir de 1965 como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Vonbun; Mendoca, 2012). A discrepância no início do ensino superior no Brasil em comparação com alguns países, contribuiu para uma expansão mais gradual da educação no país, devido à necessidade de seguir padrões estabelecidos pelos pioneiros da educação no mundo.

No Brasil, de 2003 a 2007, a expansão do ensino superior federal, teve como primeira fase, o início com a interiorização do ensino por meio da criação de novas universidades e da expansão dos campi para regiões fora das áreas metropolitanas. Em 2008 e 2012, o Reuni foi implantado com o objetivo de reestruturar e expandir as IFES, na terceira fase e última fase, de 2012 a 2014, centra-se na conclusão de novas unidades e na implementação de políticas

específicas de integração, povoamento e desenvolvimento regional (Brasil, 2015, p. 20). O programa busca reduzir as desigualdades regionais, capacitando alunos de áreas remotas que não podem se deslocar devido a vários fatores, principalmente as limitações financeiras.

Todavia, alguns cursos foram oferecidos em áreas com baixa demanda no mercado de trabalho local, o que pode encarecer o custo por aluno na sua estadia na universidade, sobretudo pela necessidade de contratar um corpo docente significativo para formar profissionais (Paul; Wolyne, 1990). Uma opção seria unir turmas no sentido de economizar e fortalecer especializações regionais, dado que oferecer todos os cursos em uma única Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) não seria viável economicamente.

Importante destacar as diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni que visam expandir o ensino superior público, facilitar a reestruturação acadêmica, a renovação pedagógica, a mobilidade interinstitucional e interinstitucional, o compromisso social institucional e o desenvolvimento e aprimoramento dos cursos de graduação (Brasil, 2009). A essência do programa visa ampliar o acesso de estudantes, com foco na qualidade, eficiência e resultados baseados em indicadores de desempenho.

Os números mostram que ao longo do período que compreendeu 2003 e 2010, o número de universidades federais saltou de 45 para 59 e o número de campi aumentou de 148 para 274, ademais, foram criadas em 2014, um adicional de mais 47 unidades, totalizando 321 campi difundidos pelos estados brasileiros, portanto, considerando a instalação de diversas IFES em 272 municípios no intuito de garantir expansão, desenvolver regiões e reduzir assimetrias (Brasil, 2012). Essa notável evolução expandiu significativamente o acesso à educação superior em áreas remotas e aprimorou a qualificação da mão de obra.

Em percentuais, durante o período de 2007 e 2013 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni contribuiu para ampliação das vagas por universidade, que foi em média de 89,3%. Das 2.804 vagas iniciadas em 53 IFES, 78% foram concluídas até 2014, embora destaque-se que algumas IFES tiveram a necessidade de acionar recursos adicionais para aporte com custos para contratações (Bittencourt; Ferreira, 2014). Com base nos dados apresentados ao longo do tempo, fica claro que o programa desempenhou um papel significativo na ampliação do acesso ao ensino superior público, com alta eficiência.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, portanto, teve um impacto significativo na expansão e na melhoria do ensino superior público no Brasil, permitindo o aumento do acesso de estudantes, a criação de novos cursos, a modernização da infraestrutura e a qualificação do corpo docente, legitimado pelo Decreto nº 6.096 de 2007 (Brasil, 2007). É relevante notar que a implementação e os resultados do programa podem variar entre as universidades federais devido à autonomia de cada instituição na definição de suas ações e metas, dentro das diretrizes do Reuni.

Tabela 3 – Processo de desenvolvimento do sentir educacional público, a partir da Constituição Federal de 1988.

Ano	Fato relevante	Autor / presidente	Resumo
1988	Constituição Federal	Assembleia Nacional Constituinte	Institui princípios e reconhece a educação como direito social, visando sua universalização.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Fernando Henrique Cardoso	Institui a educação básica como obrigatória e gratuita.
2001	Plano Nacional de Educação (PNE)	Fernando Henrique Cardoso	Institui metas e diretrizes para a educação brasileira.
2003	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Luiz Inácio Lula da Silva	Institui metas e diretrizes para a educação brasileira.
2004	Reuni	Ministério da Educação	Surgimento do Reuni, que prevê a expansão e a interiorização do ensino superior público.
2009	Plano Nacional de Educação (PNE)	Luiz Inácio Lula da Silva	Institui metas e diretrizes para a educação brasileira.
2011	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Dilma Rousseff	Modifica a LDB de 1996, tornando obrigatória a educação infantil de 4 a 5 anos.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Dilma Rousseff	Institui metas e diretrizes para a educação brasileira.
2015	Reforma do ensino médio	Michel Temer	Modifica a estrutura do ensino médio, tornando-o mais flexível.
2016	Plano Nacional de Educação (PNE)	Michel Temer	Institui metas e diretrizes para a educação brasileira.
2017	Reforma do Ensino Médio	Jair Bolsonaro	Modifica a estrutura do ensino médio, tornando-o ainda mais flexível.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Nos tempos antigos, o termo política se referia às cidades-estados gregas (polis), no mundo contemporâneo, foi entendida como ciência política e perdeu essência do seu significado original, dessa forma, o termo passou a ser utilizado de forma mais comum para expressar uma gama de atividades com menção ao estado (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998). A política está intimamente ligada ao Estado, pois molda como o poder é exercido, na tomada de decisões e como o Estado afeta a vida dos cidadãos em uma sociedade.

No decorrer dos últimos anos, as pesquisas em políticas públicas tem sido o campo de mais rápido crescimento voltado para a compreensão do processo de formulação e produção de informações públicas (Fischer; Miller; Sidney, 2007). A análise desse campo de estudo, implica estudar profundamente as políticas existentes para compreender como são criadas, quais são seus objetivos, como são aplicadas, quem são os principais envolvidos e quais resultados e impactos são observados na prática.

Política pública é um guia, um princípio orientador para as ações dos poderes públicos, conforme regras e procedimentos para o relacionamento entre os poderes públicos e a sociedade, mediação entre os atores sociais e o Estado, podendo ser interpretadas, sistematizadas ou promulgadas em documentos (leis, planos, linhas de financiamento) na forma de omissão ou inação para orientar a alocação de recursos públicos e respostas à sociedade (Teixeira, 2002, p. 2).

Em relação ao desenvolvimento das políticas públicas, Teixeira (2002) ressalta que o conflito social no processo decisório e o compartilhamento dos custos e benefícios sociais são absorvidos pelo poder político vindos da política pública. Nesse processo de desenvolvimento, o Estado se esforça para incentivar a participação dos cidadãos por meio de pesquisas, consultas públicas e análise do impacto dessa participação nas políticas.

Dye (2010) Acrescenta que o vigor social e econômico determina a força empreendida nas estruturas e políticas que se tornam públicas a serviço de determinados órgãos governamentais, tendo como objetivo principal atender a sociedade como um todo. O campo interdisciplinar se apoia em métodos e teorias da ciência política, economia, sociologia e administração pública para abordar os desafios da sociedade contemporânea, como destacado anteriormente.

No atual contexto social, político e econômico brasileiro, políticas públicas têm sido objeto de considerável atenção e importância, principalmente devido constante interesse em compreender e aprimorar o processo de desenvolvimento dessas políticas vigentes (Cavalcanti, 2012). Com o objetivo de solucionar questões sociais e aprimorar a qualidade de vida da população, abrangendo desafios como pobreza, desigualdade, desemprego, acesso a saúde, educação, moradia, segurança pública, meio ambiente e outros temas de interesse público.

A política pode ser considerada pública, mesmo que seja realizada pelo setor privado ou organizações não-governamentais, pois inclui recursos que são controlados prioritariamente pelo poder público, nesse sentido, essa grande variedade representativa do conceito de política se estende também ao conceito de ordem pública (Cavalcanti, 2012). Esses recursos são investidos em políticas sociais, como saúde, educação, assistência social, moradia e segurança alimentar, visando melhorar serviços, ampliar o acesso e atender às necessidades da população.

No campo políticas públicas, se destaca as educacionais onde as mesmas são entendidas como políticas sociais, ou seja, políticas públicas de cunho social, sendo essas constituídas por planos, diretrizes e estratégias, promovidas no âmbito político, voltadas para o desenvolvimento de determinadas ações do estado em áreas específicas, como a educação (Durlí, 2008). A distribuição de recursos para políticas educacionais deve considerar eficiência, equidade e eficácia, garantindo uso responsável, transparência e alinhamento com as necessidades sociais, importante destacar que uma avaliação contínua é essencial para efetividade e aprimoramento.

Desse modo, o atual Plano Nacional de Educação - (PNE) 2014-2024, sancionado pela lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, configura-se como o principal instrumento para o desenvolvimento da educação brasileira, sendo fundamental entender seu significado, alcance e limites no atual contexto brasileiro, por outro lado, no campo da educação superior, o mesmo estabelece três objetivos, dentre os vinte objetivos que compõem o plano, estes objetivos específicos para o ensino superior dizem respeito ao acesso e à qualidade (em termos de qualificação do corpo docente) do ensino superior, bem como ao acesso a cursos de pós-graduação propriamente ditos e ao aumento do número de diplomados (Saviani, 2004, p. 6). O Plano Nacional de Educação (PNE) guia a formulação de políticas educacionais, mas sua concretização requer vontade política, planejamento e alocação de recursos adequados.

Assim sendo, nos últimos anos, o ensino superior também ganhou destaque, especialmente por ter promovido mais rapidamente os processos de inclusão social, promovendo a transformação da sociedade tanto na dimensão econômica quanto na social

(Cruz; Luque; Protti, 2012). Essas mudanças requerem colaboração entre governos, instituições de ensino, empresas, sociedade civil e comunidades, como um processo contínuo para construir uma sociedade mais justa, sustentável e próspera.

4. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

A chamada política pública de ações afirmativas visa prevenir a discriminação, ou seja, a intervenção do Estado a partir das necessidades do povo no sentido de assegurar a efetivação dos direitos sociais ainda não cumpridos pelos entes de poder constituído, sendo nesse sentido uma medida compensatória (Silvério, 2007). Nesse sentido as ações afirmativas buscam reduzir desigualdades e oferecer igualdade de oportunidades, mas também geram debates devido a preocupações sobre discriminação inversa e mérito.

Souza e Secchi (2015) mencionam que política pública é um conjunto de diretrizes destinadas a resolver problemas sociais, dada essa definição, as cotas são apropriadas como uma política nacional, pois visam abordar o problema público da sub-representação de grupos desfavorecidos no ensino superior. Cotas são políticas para promover igualdade e inclusão de grupos marginalizados, definindo números específicos para superar barreiras e discriminação em diversas áreas.

Um sistema de cotas é uma forma de política pública de ação afirmativa, como programas de bolsas permanentes e outras políticas públicas (Abreu; Lima, 2018). Ações afirmativas, ou políticas de discriminação positiva, buscam corrigir desigualdades históricas e promover igualdade de oportunidades para grupos marginalizados, combatendo discriminação e promovendo inclusão.

Rios (2008) ressalta que, de fato, o termo ação afirmativa é frequentemente associado a conceitos como cotas, metas, tratamento preferencial, discriminação adversa e discriminação benigna. Essas políticas abrangem cotas, metas de contratação, reservas em concursos públicos e bolsas de estudo para grupos sub-representados, aplicadas em educação, emprego, habitação, política e outros campos.

A ação afirmativa é vista e compreendida como um sistema político que pode ocorrer tanto na esfera privada quanto na pública, tendo como objetivo envolver atores de diferentes origens e raízes dentro da instituição, para que a ideia de multiculturalismo se concretize e contribua para a sociedade, no sentido da redução dos princípios discriminatórios nessas estruturas sociais (Gomes, 2003). Tanto na educação quanto no mercado de trabalho, as ações

afirmativas buscam igualdade de oportunidades e superar desigualdades, adaptando-se às particularidades de cada setor.

De acordo com Silvério (2007):

As políticas de ação afirmativa são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias. Quando designamos políticas sociais compensatórias queremos dizer que são intervenções do Estado, a partir de demanda da sociedade civil, as quais garantem o cumprimento de direitos sociais, que não são integralmente cumpridos pela sociedade. As políticas sociais compensatórias, por sua vez, abrangem programas sociais que remediavam problemas gerados em larga medida por ineficientes políticas preventivas anteriores ou devido à permanência de mecanismos sociais de exclusão. Uma outra característica das políticas compensatórias é que elas têm uma duração definida, isto é, elas podem deixar de ter vigência desde que inexistam os mecanismos de exclusão social que lhes deram origem (Silvério, 2007, p. 21).

Nessa mesma linha de raciocínio Silvério (2007) evidencia o conceito de ações afirmativas:

As políticas de ação afirmativa apresentam-se como importante mecanismo social com características ético-pedagógicas para os diferentes grupos vivenciarem o respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de classe, de gênero ou de orientação sexual. Essa percepção do direito à diferença leva em conta que a realidade das políticas denominadas universalistas — ou, no caso das políticas raciais, cegas em relação à cor — não atendem às especificidades dos grupos ou indivíduos vulneráveis, permitindo a perpetuação da desigualdade de direitos e de oportunidades. Disso emerge a ideia de adoção de políticas compensatórias focais (ou particularistas) que, atendendo ao direito à diferença, percebem os grupos ou indivíduos como sujeitos concretos, historicamente situados, que possuem cor, etnia, deficiências, transtornos emocionais, orientação sexual, origem e religiões diversas. É a superação da ideia filosófica moderna, que encarava o ser humano como uma unidade homogênea (Silvério, 2007, p. 21-22).

De acordo com Oliven (2007), Ação afirmativa visa proteger minorias e grupos que foram discriminados no passado em uma determinada sociedade, os debates políticos em torno das ações afirmativas geralmente envolvem questões sobre justiça social, igualdade de oportunidades, mérito, direitos individuais e coletivos, bem como o papel do governo na promoção da equidade. Diferentes partidos e grupos sociais podem ter opiniões distintas sobre ações afirmativas, refletindo divergências ideológicas na abordagem das desigualdades sociais.

A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (Oliven, 2007, p. 30).

Assim, em termos políticos, a ação afirmativa inclui cada vez mais a busca pela igualdade por meio de medidas específicas consideradas essenciais para membros pertencentes a grupos desfavorecidos (Silvério, 2007). A natureza e o alcance das ações afirmativas variam em cada país, adaptando-se à legislação e às formas de discriminação, com opiniões divergentes e abordagens diversas baseadas em realidades e necessidades específicas de cada sociedade.

Na frente política, portanto, a ação afirmativa compreende cada vez mais a busca pela igualdade na forma de medidas específicas que são necessárias para membros de grupos desfavorecidos (Silvério, 2007). Ações afirmativas envolvem políticas governamentais para combater a discriminação e promover igualdade, frequentemente em resposta a movimentos sociais por justiça social e inclusão.

4.1 Origem das ações afirmativas nos Estados Unidos

Os primeiros passos de ação afirmativa foram dados nos Estados Unidos em 1941, sendo os pioneiros nesse sentido, por meio do então presidente da época Franklin Roosevelt, que por ordem executiva, através de decreto presidencial, determinou o recrutamento obrigatório de pretos para trabalhar no governo dos Estados Unidos (Brandão, 2005). A Ordem Executiva 8802 proibiu a discriminação racial na indústria e comércio, garantindo igualdade de oportunidades em resposta à pressão dos líderes dos direitos civis e comunidades afro-americanas que buscavam eliminar a segregação racial nos EUA.

O aparecimento do sistema de ações afirmativas no Brasil é semelhante ao norte-americano (Oliven, 2007), segue breve contextualização do sistema de cotas norte-americano.

Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. [...] É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (Moehlecke, 2002, p. 198).

Tomando por base a Constituição dos Estados Unidos da América de 1787, que incluía disposições que promoviam a continuação da escravidão, no seu texto constitucional vigente da época (Feres Júnior, 2007). Embora não mencionasse a escravidão diretamente, a Constituição continha disposições que influenciaram sua continuação, refletindo um compromisso delicado entre estados do Norte e Sul com visões divergentes sobre a escravidão.

É importante ressaltar que, embora a Décima Terceira Emenda tenha abolido a escravidão, as consequências desse sistema e as lutas por igualdade e justiça continuaram a

afetar a sociedade americana (Feres Júnior, 2007). A discriminação racial e desigualdades persistiam, e a busca por direitos civis e igualdade de tratamento permanece um desafio nos Estados Unidos até hoje.

Mesmo após a abolição da escravidão nos Estados Unidos com a adoção da Décima Terceira Emenda, os negros não necessariamente alcançaram plena liberdade e igualdade imediatamente, muito embora a emenda tenha oficialmente abolido a escravidão, a luta pelos direitos civis e a superação da discriminação racial continuaram por muitas décadas (Opie; Roberts, 2017). Práticas violentas, linchamentos e discriminação persistente desencadearam movimentos de direitos civis, liderados por figuras como Martin Luther King Jr., buscando igualdade de direitos e combate à discriminação racial.

A segregação racial persistiu em várias áreas da sociedade, incluindo estados do sul, forças armadas e mercado de trabalho, a segregação era uma prática comum em muitas áreas, e os negros eram submetidos a tratamento inferior e desigualdade de oportunidades (Peria, 2004). A segregação e a discriminação racial foram desafiadas por movimentos de direitos civis, protestos e ações legais, resultando em avanços significativos, como o fim das leis de Jim Crow e a promulgação de leis de direitos civis que proibiram a discriminação racial.

A filosofia de igualdade, mas separada, estratégia adotada durante a era da segregação racial nos Estados Unidos para justificar a discriminação e a exclusão dos negros em diversas áreas da vida cotidiana, atuou como uma barreira negando negros o livre acesso à moradia serviços públicos e restaurantes, essa filosofia defendia a ideia de que os negros poderiam receber tratamento igualitário, mas em instalações e espaços separados dos brancos, essa abordagem foi aplicada em moradias, serviços públicos, transporte, restaurantes, escolas e outros locais de acesso público (Bayma, 2012). Na prática, a segregação resultou em instalações inferiores para os negros, perpetuando a discriminação e negando a eles oportunidades disponíveis apenas para os brancos.

Durante a primeira metade do século XX, as tensões resultantes da segregação racial nos Estados Unidos levaram a numerosos confrontos e conflitos nos principais centros urbanos, essas tensões polarizaram a sociedade americana em dois grupos distintos: os segregacionistas e os defensores da integração social (Oliven, 2007). Os segregacionistas apoiavam a discriminação racial, enquanto os defensores da integração lutavam pela igualdade de direitos e oportunidades para todas as raças, derrubando barreiras para uma sociedade justa e igualitária.

Para Oliven (2007) a Lei dos Direitos Civis de 1964 foi um marco significativo na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, ajudando a pavimentar o caminho para a dessegregação e a igualdade de oportunidades para todos os americanos, independentemente de sua raça ou origem. A histórica legislação dos direitos civis nos EUA proibia a discriminação racial, mas a luta por igualdade e justiça continuaria enfrentando desafios e tensões ainda presentes.

Segundo Peria (2004) embora a ação afirmativa não tenha sido diretamente incorporada na Lei dos Direitos Civis de 1964, a lei estabeleceu um precedente e um contexto significativo para a ampliação e fortalecimento desse princípio nos anos seguintes, o presidente John F. Kennedy, por meio de uma Ordem Executiva em 1961, estabeleceu o princípio da ação afirmativa, que incentivava os órgãos federais a tomar medidas para combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades. Embora a ação afirmativa não tenha sido incorporada diretamente à Lei dos Direitos Civis de 1964, a lei estabeleceu um importante contexto para seu posterior desenvolvimento e implementação.

Após a implementação inicial da ação afirmativa em contratos governamentais e setores da indústria privada, os programas de ação afirmativa se expandiram para outras áreas, incluindo universidades e agências governamentais nos Estados Unidos (Peria, 2004). A implementação da ação afirmativa em várias áreas é tema de debate e controvérsia, com alguns defendendo sua necessidade para corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão, enquanto outros a consideram discriminação reversa ou defendem a meritocracia como único critério de seleção.

Nesse processo de consolidação a Universidade da Califórnia tem sido um importante centro de debate e discussão sobre ação afirmativa e políticas de admissão nas universidades, a instituição tem buscado maneiras de promover a diversidade estudantil e a igualdade de oportunidades, levando em consideração critérios como experiências de vida, histórico socioeconômico e superação de adversidades, entre outros fatores, além de avaliar os méritos acadêmicos dos candidatos. (Moehlecke, 2004). Essa instituição desempenha um papel importante nas discussões sobre ação afirmativa e admissão, enfrentando debates sobre diversidade e inclusão em suas políticas ao considerar critérios como experiências de vida, histórico socioeconômico e superação de adversidades, além dos méritos acadêmicos dos candidatos.

Dando continuidade ao contexto histórico, a partir da década de 1960, houve um aumento significativo na demanda por vagas universitárias, o que levou as instituições de ensino

superior a buscarem formas de selecionar seus ingressantes de maneira mais eficiente e equitativa, nesse contexto, muitas universidades adotaram um teste nacional padronizado como parte do processo seletivo, visando avaliar o desempenho dos candidatos de forma mais uniforme e imparcial (Moehlecke, 2004). Entretanto, a seleção com base em testes padronizados e desempenho acadêmico gerou debates sobre igualdade de oportunidades, uma vez que prejudicava grupos historicamente marginalizados com acesso limitado à educação de qualidade, perpetuando desigualdades.

Assegura Brandão (2005), no entanto, que a dessegregação racial na esfera da iniciativa privada nos Estados Unidos só veio ocorrer a partir de 1964, com a aprovação da lei dos direitos Civis pelo ex-presidente Lyndon Johnson. A Lei dos Direitos Civis de 1964 foi um marco vital na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e abriu caminho para políticas de ação afirmativa e medidas de inclusão, incluindo a criação da Comissão de Igualdade de Oportunidades de Emprego (Equal Employment Opportunity Commission - EEOC) para investigar denúncias de discriminação no trabalho e fazer cumprir a lei.

Brandão menciona o discurso de Johnson proferido em 1965:

Em discurso proferido em 1965, Johnson, ao defender essa lei, usou a metáfora de que não seria possível colocar dois homens competindo numa mesma corrida de velocidade se um deles tivesse ficado acorrentado durante anos e ainda acreditar que ambos teriam as mesmas chances de vencer a prova, ou seja, as condições iniciais das minorias raciais presentes na sociedade americana não eram iguais às da maioria branca (Brandão, 2005, p. 5).

Em 1961, o ex-presidente americano John F. Kennedy, surgiu com o vocábulo ação afirmativa por meio da implementação da “Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, entretanto somente com envolvimento efetivo de Martin Luther King, que liderou o movimento de defesa dos direitos civis negros, alguns anos depois medidas concretas foram tomadas no sentido de encorpar o movimento de lutas por igualdade de direitos (Brandão, 2005). No ano de 1961, sob a presidência de John F. Kennedy, líderes dos direitos civis, incluindo Martin Luther King Jr., pressionaram por medidas mais efetivas contra a discriminação racial, embora o governo Kennedy tenha mostrado algum apoio, foi com a administração de Lyndon B. Johnson que medidas abrangentes, como a Lei dos Direitos Civis de 1964, foram promulgadas.

Brandão (2005) aponta que, oficialmente, a primeira ação afirmativa foi tomada apenas em 1972, por meio do ex-presidente Richard Nixon, regulamentou à Lei da Oportunidade Igual no Emprego, legitimada como emenda à Lei dos Direitos Civis de 1964. A ação afirmativa, implementada durante a presidência de Nixon, marcou um avanço nas políticas de igualdade

nos Estados Unidos, tornando-se uma parte importante na luta contra a discriminação e promoção da igualdade de oportunidades em diversas áreas da sociedade.

4.2 Origem das ações afirmativas na Europa

Os sistemas políticos e o passado comunista em alguns países da Europa Central e Oriental podem ter influenciado a abordagem e o desenvolvimento das políticas de igualdade de gênero, incluindo ações afirmativas, a transição desses países do socialismo para a democracia e a integração na União Europeia (UE) trouxeram desafios e pressões específicas em relação à igualdade (Kantola, 2010). Dentro das políticas de ação afirmativa, o objetivo é direcionar esforços para mitigar a influência da União Europeia na promoção da igualdade de gênero na região.

Ploeg e Mees, (2005) sugerem que a Europa, embora não se perceba políticas públicas voltadas para questões raciais, siga o exemplo dos Estados Unidos no que chama de discriminação positiva, também conhecida como ação afirmativa, refere-se a políticas e práticas destinadas a aumentarem a representação de grupos historicamente sub-representados ou marginalizados, como mulheres, minorias étnicas ou raciais, pessoas com deficiência, entre outros, com objetivo de corrigir desigualdades e promover a igualdade de oportunidades.

Beckwith et al. (1997) mencionam que embora a ação afirmativa tenha sido e seja bem estudada nos Estados Unidos, país de origem dessas políticas, muitos outros países adotaram políticas semelhantes para abordar desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos sub-representados. Assim, apesar de terem sido originadas nos Estados Unidos, as ações afirmativas não se restringem a esse país, elas são debatidas globalmente, à medida que nações buscam lidar com desigualdades e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Sowell (2004) e Sabbagh (2005) destacam que há pesquisas significativas sobre o desenvolvimento histórico da ação afirmativa em direção à gestão da diversidade, ao longo do tempo, a implementação das políticas de ação afirmativa evoluiu e se adaptou em muitos países para abordar desigualdades e promover a diversidade em várias áreas da sociedade.

Kelly e Dobbin (2001) ressaltam que, mesmo que a Europa seja um terreno menos explorado em termos de pesquisas sobre ações afirmativas, há um interesse crescente no assunto. À medida que a Europa se torna mais atenta à diversidade, igualdade e inclusão, pesquisadores exploram a eficácia e os impactos das ações afirmativas, ainda que esse campo

esteja em desenvolvimento na região, estudos aprofundados podem oferecer melhores práticas e desafios das políticas afirmativas na região.

Segundo Strasser et al. (2008) menciona que a Lei Britânica de Relações Raciais de 1976 foi um marco importante na promoção da igualdade racial no Reino Unido e estabeleceu a base para a implementação da ação positiva como um meio de corrigir desigualdades históricas e prevenir a discriminação racial. Conforme a legislação do Reino Unido, a ação positiva é permitida para corrigir desigualdades e promover a participação equitativa de grupos racialmente discriminados, incluindo políticas como cotas para promoção de minorias raciais.

Na Europa, a definição de ação positiva pode variar de acordo com o país e a legislação específica de cada nação, no entanto, em geral, o termo refere-se a políticas ou medidas implementadas para promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação, especialmente em relação a grupos historicamente marginalizados ou desfavorecidos como imigrantes de regiões próximas à União Europeia ou provenientes de antigas colônias (Wladasch, 2009).

Ainda assim, medidas estruturais, como ação afirmativa, foram implementadas em diversos setores, como mercado de trabalho, educação e moradia, para criar oportunidades de entrada e ascensão para grupos populacionais autóctones e recém-imigrantes desfavorecidos, visando corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos que foram negados oportunidades devido à discriminação ou a circunstâncias relacionadas à migração (Kaloianov, 2008). Promover a interação e a compreensão mútua entre pessoas com e sem histórico migratório em vários contextos, como o local de trabalho, a educação e as áreas residenciais, ajudou a construir uma sociedade inclusiva e harmoniosa.

Meier (2004) destaca ainda que muitos países europeus implementaram políticas de cotas para promover a representação das mulheres no mercado político, essas políticas de cotas podem ser impostas legislativamente ou adotadas voluntariamente pelos partidos políticos individuais. A utilização de cotas para aumentar a representação feminina é uma medida de ação afirmativa que busca corrigir desigualdades históricas e promover a igualdade de gênero na política.

Portanto, os movimentos operários, quanto os movimentos estudantis históricos desempenharam um papel significativo na transformação das relações sociais e na busca por reformas nas sociedades democráticas liberais modernas, esses movimentos destacaram a importância do local de trabalho e das instituições de ensino como espaços-chave para a

integração social e a coesão entre os indivíduos (Durkheim, 1988). Portanto, não é surpreendente que as políticas de ação afirmativa tenham impacto tanto no local de trabalho quanto nas instituições de ensino, visando promover relações mais igualitárias entre grupos e corrigir desigualdades históricas.

4.3 Origem das ações afirmativas no Brasil

Wedderburn (2005) menciona que a África desempenhou um papel significativo na história da humanidade e que várias civilizações africanas fizeram contribuições importantes para o progresso humano, afirmando ainda que todas as sociedades modernas ou antigas devem seu progresso e valores exclusivamente aos africanos. A história da humanidade é um rico mosaico de culturas e civilizações diversas que interagiram ao longo do tempo, gerando avanços notáveis em áreas como ciência, tecnologia, filosofia, arte e medicina, graças às contribuições de diferentes sociedades.

Munanga (1996) ao analisar as experiências de países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros, se evidencia os efeitos positivos e negativos dessas políticas, bem como suas implicações sociais, políticas e econômicas, sendo que, cada país tem sua própria história, dinâmicas sociais e contextos específicos, mas é possível aprender com as experiências de outros lugares para informar e adaptar as políticas de ação afirmativa às necessidades e desafios locais, a experiência de outros países pode fornecer informações sobre como lidar com desafios semelhantes ao implementar políticas de ação afirmativa no Brasil.

Embora o Brasil tenha sido o último país nas Américas a abolir oficialmente a escravidão, cabe destacar que a escravidão foi uma prática difundida globalmente na história, e sua abolição ocorreu em momentos variados, frequentemente influenciada por mudanças sociais, políticas e econômicas (Alencastro, 2010). Por exemplo, países como Cuba e Porto Rico aboliram a escravidão em 1886 e 1873, respectivamente, antes do Brasil. Além disso, as colônias francesas no Caribe aboliram a escravidão em 1848, e a maioria dos países europeus já havia abolido a escravidão até meados do século XIX.

Nesse sentido, embora exista certa semelhança entre o sistema de cotas adotado no Brasil e o sistema de ação afirmativa nos Estados Unidos, é importante destacar que as políticas públicas de ação afirmativa surgem como resposta a contextos históricos e sociais distintos em cada país (Oliven, 2007). No Brasil, as políticas de cotas nas universidades e outras ações afirmativas buscam corrigir desigualdades históricas devido à longa história de escravidão e

exclusão da população negra, parda e indígena, promovendo a inclusão social e racial por meio do acesso ao ensino superior.

A nação norte americana, desde sua origem, se define constitucionalmente como uma república democrática, avessa às desigualdades de berço tão caras às sociedades aristocráticas da Europa. Ao contrário da nação norte-americana que já nasceu república, o Brasil foi Império a partir da Independência até quase o início do século XX (Oliven, 2007, p. 31).

Brandão (2007) assegura que, políticas públicas e outras ações de defesa da sociedade destinam-se a equilibrar interações sociais, mercados de trabalho e instituições educacionais:

Não foi diferente no Brasil, ao longo de séculos, o acesso aos cursos de maior prestígio nas universidades que, por sua vez, representava o cartão de ingresso aos postos de poder de maior peso, nos remetia quase que inevitavelmente à imagem de brancos. Médicos, advogados, engenheiros, por exemplo, Bacharéis, com anéis nos dedos, "doutores", em que repousava o saber e o poder que advém daí (Brandão, 2007, p.7).

As políticas públicas de ações afirmativas no Brasil foram desenvolvidas após o período de redemocratização do país, principalmente como resposta às demandas dos movimentos sociais e às crescentes discussões sobre questões relacionadas a raça, etnia, gênero e outras formas de discriminação (Moehlecke, 2002). Esses movimentos destacaram a importância de políticas públicas que lidem com as desigualdades enraizadas na história, buscando inclusão e o combate à discriminação.

Ainda assim a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando-se sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideias de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano capitalista. (Florestan 78, p. 20).

Mais adiante Munanga (1996) destaca as reações absurdas e inimagináveis que vieram dos setores informados e esclarecidos que geralmente têm vozes na sociedade brasileira:

"Que absurdo, reservar vagas para negros", o que caracterizam como uma injustiça contra alunos brancos pobres! "Aqui somos todos mestiços", quer dizer que no Brasil não existem mais nem negros, nem brancos, nem índios, nem japoneses, por causa do alto grau de mestiçamento. "Aqui, não estamos nos Estados Unidos para impor soluções que nada têm a ver com nossa realidade genuinamente brasileira etc. Vejam se deixa de discutir uma questão social que, como apontam as estatísticas das pesquisas do IBGE e IPEA, é caracterizada por uma desigualdade racial brutal e gritante. Por que isso? Parece-me que o imaginário coletivo brasileiro está ainda encoberto pelo mito de democracia racial (Munanga, 1996, p. 50 e 51).

Tratando do contexto histórico, o primeiro registro de ação afirmativa no país data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho defenderam a criação de uma lei - que nunca foi redigida - que obrigava as empresas privadas a exercer a moderação, uma porcentagem mínima para funcionários de cor (Moehlecke, 2002). O registro mencionado é anterior à redemocratização do Brasil e evidencia que as conversas

sobre ações afirmativas e cotas raciais já estavam presentes naquela época, demonstrando um interesse na promoção da igualdade racial no mercado de trabalho.

Na verdade, o movimento negro no Brasil teve um ressurgimento significativo na década de 1970, com a realização de diversas ações de conscientização e mobilização da sociedade em relação às questões raciais e em busca de uma maior igualdade para a população negra (Contins; Sant'ana, 1996). Nesse período, o movimento realizou passeatas, debates e ações de conscientização para denunciar as desigualdades sociais e buscar direitos e igualdade para a população negra no país.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco importante nas mudanças sociais ocorridas no Brasil, especialmente em relação às questões raciais, a mesma trouxe avanços significativos no reconhecimento dos direitos dos afro-brasileiros e das comunidades quilombolas (Lima, 2010). A Constituição estabeleceu que o racismo é um crime inafiançável e imprescritível, reafirmando o compromisso do Estado em combater a discriminação racial, além de reconhecer o direito à posse de terra das comunidades quilombolas.

A criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, também foi uma importante medida em resposta às reivindicações do movimento negro e uma forma de reconhecimento do valor histórico e cultural dos grupos discriminados no Brasil (Lima, 2010). Sendo fundamental para apoiar e promover projetos que valorizam a cultura afro-brasileira, além de trabalhar na promoção da igualdade e combate à discriminação racial.

Na década de 1990, surgiu a primeira proposta de política de cotas no Brasil, apresentada através do Projeto de Lei nº 783, de 1995, de autoria da então deputada Marta Suplicy, o projeto propunha a reserva de vagas para estudantes negros e oriundos de escolas públicas em instituições públicas de ensino superior, embora essa proposta tenha sido apresentada, na época, ela não foi aprovada e não se tornou lei (Rodrigues, 2017). A proposta inicial de cotas de 1995 despertou discussões e conscientização sobre a necessidade de ação afirmativa no Brasil, embora sua ampla implementação tenha ocorrido anos depois.

Na construção desse cenário de lutas pela causa, o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares foi celebrado em todo o país como um marco histórico importante, essa data reforçou a importância do líder quilombola na história brasileira, bem como a luta contínua contra o racismo e a promoção da igualdade racial (Silva Soares, 2016). Foi nesse cenário, no ano de 1995, que se iniciaram discussões importantes sobre políticas públicas de combate à discriminação racial e inclusão dos afrodescendentes no Brasil.

A pressão dos movimentos negros brasileiros resultou na criação do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, em 1995, o programa foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) e contou com a participação de representantes de diversos movimentos negros, organizações da sociedade civil e órgãos do governo (Lima, 2010). O programa fez um diagnóstico da desigualdade e racismo no Brasil, sugerindo políticas em diversas áreas e a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), estabelecido em 2003.

Em resposta as mobilizações, no dia 20 de novembro de 1995, Fernando Henrique Cardoso, então presidente da República, recebeu um documento do movimento negro brasileiro que reivindicava políticas públicas para a superação do racismo e da desigualdade racial, no mesmo dia, instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra, com a missão de elaborar um programa de ações para promover a igualdade racial no Brasil (Moehlecke, 2002; Peria, 2004). Essas ações fizeram parte de um conjunto de esforços para combater o racismo e promover a igualdade racial no país, embora não haja confirmação de um documento específico sobre o GTI nessa data.

Conforme esclarece Peria (2004) a criação deste Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) demonstrou ser de extrema importância para ampliar a discussão sobre a inclusão de indivíduos negros na educação, ao apresentar propostas ao Ministério da Educação para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência de estudantes negros no ensino superior. O GTI propôs medidas para superar barreiras e desigualdades históricas que limitavam o acesso de estudantes negros ao ensino superior, visando promover igualdade e diversidade racial nas instituições acadêmicas.

No Brasil, as políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, ganharam ainda mais destaque no início dos anos 2000, no contexto específico do Estado do Rio de Janeiro, em 2001, a Assembleia Legislativa aprovou duas leis que estabeleciam reservas de vagas para estudantes negros e pardos, bem como para estudantes oriundos de escolas públicas, nas universidades estaduais, essas leis foram implementadas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) (Peria, 2004). Através dessas leis, foram reservadas vagas para grupos beneficiários de cotas raciais e sociais, visando aumentar a diversidade e reduzir desigualdades nas universidades estaduais e promover oportunidades iguais.

Sendo assim, a Universidade de Brasília (UnB) foi primeira universidade federal no Brasil a adotar um sistema de cotas étnico-raciais em 2004, implementando um programa pioneiro de ação afirmativa que estabeleceu a reserva de vagas para estudantes negros e indígenas em seus processos seletivos. Essa iniciativa foi uma resposta às desigualdades históricas enfrentadas por esses grupos no acesso ao ensino superior. (Bento et al., 2016; Lima; Neves; Silva, 2014). O modelo de cotas adotado pela UnB serviu de inspiração para outras instituições de ensino superior no Brasil, levando muitas delas a implementar políticas semelhantes e, assim, ampliar o acesso e a inclusão de estudantes negros e indígenas no ensino superior.

Com a inspiração dos embates anteriores, Bento et al. (2016) menciona que no ano de 2012, o sistema de cotas no Brasil foi regulamentado em nível federal por meio da Lei nº 12.711, a Lei de Cotas, também conhecida como Lei de Reserva de Vagas, estabeleceu critérios para garantir oportunidades de acesso ao ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI), e pessoas com deficiência. Isso representou um marco importante no Brasil para promover a inclusão, diversidade e combater as desigualdades sociais e étnico-raciais no ensino superior.

Para Marques (2018) Lei de Cotas representa um avanço significativo no contexto da educação superior no Brasil, uma vez que busca promover a igualdade de direitos e combater as desigualdades raciais existentes nesse âmbito, contribuindo para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária ao reconhecer a importância de superar as barreiras sociais e raciais que historicamente limitaram o acesso desses grupos ao ensino superior. A intenção é eliminar a exclusão e promover uma educação inclusiva que celebre a diversidade e ofereça oportunidades equitativas.

O aumento da presença da população negra nas universidades brasileiras como resultado das políticas de cotas e outras iniciativas de inclusão, representa um avanço significativo no fortalecimento do pertencimento étnico-racial dos estudantes negros em um espaço onde a diversidade racial e cultural historicamente não estava presente de forma significativa (Marques, 2018). A inclusão de estudantes negros nas universidades enriquece a diversidade e a experiência acadêmica, trazendo perspectivas e conhecimentos valiosos para a comunidade acadêmica.

Segundo Freire (2014) houve uma reformulação no quadro comunitário no Brasil, especialmente em relação às políticas de inclusão social e racial nas instituições de ensino superior, a lei nº 12.711/2012, haja vista que a mesma estabeleceu a reserva de vagas para candidatos provenientes de escolas públicas e que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas,

essa medida foi implementada como uma forma de promover a igualdade de oportunidades e combater as desigualdades históricas e estruturais que afetaram os grupos étnico-raciais minoritários, principalmente a população negra. Essa iniciativa compreende a importância de eliminar as barreiras sociais e econômicas que, ao longo da história, têm bloqueado o acesso desses grupos à educação e, assim, à melhoria das oportunidades de vida.

Importante destacar que política de cotas étnico-raciais e de inclusão de pessoas com deficiência pode variar entre as instituições de ensino superior no Brasil, e cada universidade pode ter critérios específicos em relação à proporção de vagas destinadas a esses grupos, a definição das cotas e dos critérios de inclusão é geralmente estabelecida pelas próprias instituições de ensino, respeitando a legislação nacional e as normas internas de cada universidade de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2012). A Lei de Cotas tem gerado debates, com algumas críticas alegando discriminação positiva e outros defendendo a correção das desigualdades históricas para promover uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

5. LEI 12.711/2012 E SEUS DESDOBRAMENTOS

O ano de 2012 marca um momento significativo na trajetória das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, mesmo com os programas de reserva de vagas em vigor há alguns anos, as disputas legais eram frequentes, e a opinião predominante entre estudiosos e intelectuais com visibilidade na mídia era contrária à justificativa ética e à legitimidade jurídica dessas ações (Campos; Feres Júnior; Daflon, 2013). Nesse sentido constitui-se um marco inicial, pioneiro, nas discursões de política pública de inclusão.

No tocante ao exposto, percebe-se que com o advento da lei 12.711/2012, foi significativo, mesmo pontuando outras iniciativas anteriores, que já constava a reserva de no mínimo 50% das vagas para negros e indígenas egressos de escola pública, na mesma proporção de pretos, pardos e indígenas da população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo IBGE (Brasil, 2004).

Desde o início dos anos 2000, a proposta de incluir subcotas étnico-raciais dentro do contexto mais amplo de cotas sociais, apresentada pelo Executivo federal em 2004 e finalmente aprovada pelo Congresso Nacional em 2012, tornou-se a principal tendência nos programas de ação afirmativa no meio universitário brasileiro. No acórdão do STF mencionado a seguir, afirma-se que a tradição brasileira de ações afirmativas no meio universitário está longe de ser uma política típica do multiculturalismo, tendo como lógica principal a busca pela justiça social (Feres Júnior; Campos, 2016).

Nessa perspectiva, o julgamento no STF que reconheceu a validade das cotas do programa da UnB foi concluído em abril de 2012; quatro meses depois, a Lei nº 12.711 foi aprovada no Congresso Nacional, embora tenha sua origem no Projeto de Lei de Complementar de 1999 (PLC nº 73/1999), proposto pela deputada Nice Lobão do Maranhão, o conteúdo efetivo da Lei nº 12.711/2012 não guarda relação com o conteúdo daquele projeto de lei específico. Este propunha que as universidades públicas reservassem 50% de suas vagas não pelo método tradicional dos concursos vestibulares, mas com base nas notas obtidas pelos candidatos nas disciplinas cursadas no ensino médio, seja em escolas públicas ou privadas. Assim, de fato, não havia qualquer ação afirmativa no Projeto de Lei de Complementar - PLC nº 73/1999, nem para atender aos egressos de escolas públicas, nem para atender às minorias étnicas (Brasil, 1999).

Após dois anos de discussões e audiências públicas no STF, em resposta a uma ação apresentada pelo Partido Democratas em 2009 (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF nº 186), foi alcançada uma decisão unânime, algo incomum no plenário do STF, que confirmou a constitucionalidade do programa de reserva de vagas para negros na UnB (Brasil, 2012b). Portanto, a lei fruto de amplo debate no âmbito da sociedade, passa pelo poder legislativo até suprema corte.

A decisão do STF esclareceu de forma inequívoca a inviabilidade jurídica das argumentações que consideravam a reserva de vagas para negros no ensino superior como uma medida racista, infringindo o direito fundamental à igualdade e o princípio da meritocracia universitária (Sarmiento, 2006). O plenário da suprema corte estabeleceu um divisor de águas, na construção do debate, evidenciando aspectos positivos da política de cotas

Todos os fundamentos tradicionais que sustentam a validade jurídica das cotas raciais nas universidades foram cuidadosamente examinados e respaldados nos votos que formaram o acórdão do STF: reparação histórica ou justiça compensatória; justiça social redistributiva; igualdade de oportunidades; multiculturalismo e seus benefícios epistemológicos, destacando-se o voto do relator, ministro Ricardo Lewandowski (Brasil, 2012b). Dessa forma, com base no exposto, se justificou a decisão coletiva.

Com decisão consensual do STF, observa-se que o debate sobre a validade jurídico-constitucional das cotas étnico-raciais praticamente chega ao fim, dando espaço, a partir de então, para a análise de suas diferentes modalidades e impactos concretos, especialmente no âmbito acadêmico e na esfera pública (Guarnieri; Melo-Silva, 2017). Nessa perspectiva, se evidencia um novo momento na comunidade acadêmica.

A implementação desta lei, conforme observado por Lewandowski, representa um avanço significativo em direção à promoção de justiça social em nosso país, o reconhecimento do limitado número de negros e pardos ocupando cargos ou desempenhando funções relevantes na sociedade é um reflexo da discriminação histórica que esses grupos enfrentaram ao longo das gerações, muitas vezes de maneira velada ou implicitamente. Os programas de ação afirmativa, como os que foram adotados em nossa sociedade, surgem como uma resposta para compensar essa discriminação profundamente enraizada, que frequentemente se manifesta de maneira inconsciente e sob a convivência de um Estado complacente, dessa forma, a implementação desta lei representa um passo significativo na busca por equidade e justiça social em nosso país (STF, 2012).

O ministro destacou de forma incisiva, a importância da referida política, no intuito da igualdade de direitos.

Parece claro que as políticas de cotas são fatores determinantes para a conquista de uma sociedade justa e igualitária, já que, nas palavras de Lewandowski (STF, 2012, p.15) “o escopo das instituições de ensino vai muito além da mera transmissão e produção do conhecimento em benefício de alguns poucos que logram transpor os seus umbrais, por partirem de pontos de largada social ou economicamente privilegiados”. Há, portanto, mais do que uma preocupação com a questão educacional, há a visão de que a educação é fator primordial para o desenvolvimento de uma sociedade.

Nessa perspectiva, os movimentos de igualdade, há muito tempo já reivindicavam paridade de direitos, num processo que se intensificou ao longo dos anos, com a participação de reitores, entidades de classe dos docentes, representação dos estudantes, e entidades de capacitação de negros e carentes no âmbito da sociedade civil (Brasil, 2004).

Vieira (2013) reitera a ideia de que existe, na estrutura educacional brasileira, um processo de elitização que prejudica aqueles com menos poder aquisitivo:

Os resultados do vestibular, mesmo que não intencionais, perpetuam a discriminação ao favorecerem significativamente a entrada de alunos brancos de escolas privadas em detrimento de alunos negros de escolas públicas, essa exclusão, especialmente em cursos altamente competitivos, transforma a universidade em um ambiente segregado. Isso viola o direito dos grupos menos privilegiados de acessar a educação pública em igualdade de condições, isso somado, a uma universidade predominantemente branca, falha em sua missão de promover a cidadania e a dignidade humana, perpetuando hierarquias e desigualdades. A terceira consequência é a limitada contribuição do sistema universitário para erradicar a pobreza e a marginalização, já que apenas 2% dos graduados são negros, consolidando a estrutura racial estratificada na sociedade (Vieira, 2013).

Hoje, entretanto, estamos orientados cada vez mais a encontrar um segundo tipo de reivindicação por justiça social nas políticas de reconhecimento das minorias étnicas, raciais e sexuais, assim como de diferença e de gênero, em que as minorias reivindicam um mundo mais diversificado, contrapondo as normas culturais dominantes de modo geral, o discurso sobre

justiça social, centrado na distribuição, agora está focado nas reivindicações por redistribuição e pelo reconhecimento do outro (Fraser, 2003).

6. PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO ÂMBITO DAS INSTITUIÇÕES FEDERIAS DE ENSINO SUPERIOR - IFES

Conforme apontado por Daflon et al. (2013, p. 312), neste estágio inicial das ações afirmativas, observou-se que poucas instituições tomaram a iniciativa de estabelecer comissões ou métodos de verificação das candidaturas dos cotistas, entre as instituições que optaram por estratégias de acesso diferenciado até o ano de 2012, a grande maioria, ou seja, 80% delas, adotou exclusivamente o processo de autodeclaração. Das 40 instituições públicas que efetivaram reservas com base em critérios étnicos e raciais, apenas sete delas optaram por criar comissões de verificação, essas sete instituições são as seguintes: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

A autonomia das instituições é importante, porém procedimentos comuns diminuiriam os conflitos em relação a validação da autodeclaração. Em razão disso, é necessário aprimorar não apenas o aspecto da observação das características fenotípicas do candidato à vaga destinada aos pretos e pardos, mas ampliar substancialmente os elementos que compõem tal avaliação. Não se trata apenas de identificar quem é preto, pardo, indígena ou branco, mas sim o indivíduo preto, pardo ou indígena, e pobre que sem as cotas raciais não conseguiria ter acesso ao curso superior (Minhoto, 2013, p. 244).

Segundo Munanga (1996, p. 122 e 123), não é preciso usar testes de DNA ou investigar a árvore genealógica de alguém para determinar a qual grupo étnico ele pertence. Isso ocorre porque a identificação dos grupos étnicos, como negro, branco, indígena e mestiço, não se baseia nas características genéticas individuais, mas sim nas características físicas observáveis, ou seja, no que é visível no dia a dia, o fenótipo.

Essas comissões apresentaram variações tanto em sua composição quanto em suas abordagens de trabalho, no que diz respeito à composição, em muitos casos, não houve divulgação nos editais sobre como foram formadas, no geral, envolvem uma diversidade de membros, incluindo professores, funcionários técnicos-administrativos, juristas, estudantes e representantes do movimento negro. Quanto à metodologia de trabalho, algumas instituições, como UnB, UFG, UEPG e UFPR, optaram por conduzir entrevistas presenciais com os candidatos; enquanto UESPI e UEMS escolheram a análise de fotografias; e a UFMA combinou

critérios, realizando tanto a análise de fotografias quanto a averiguação presencial dos candidatos (Daflon et al., 2013).

No que diz respeito à questão da constitucionalidade da confirmação da autodeclaração por meio da análise da identificação étnico-racial do candidato por terceiros, Lewandowski (2012, p. 84), em seu voto na ADPF nº. 186/2012, afirmou que "tanto a autoidentificação, quanto a heteroidentificação, ou a combinação de ambos os sistemas de seleção, desde que, em todos os casos, respeitem integralmente a dignidade pessoal dos candidatos, são considerados aceitáveis do ponto de vista constitucional".

A formação de bancas para a heteroidentificação racial são uma prática que varia de acordo com as decisões de cada instituição e ainda não está implementada em todas as universidades federais do país, um exemplo disso foi a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que, em seu processo seletivo de 2019, adotou sua primeira banca de heteroidentificação racial, que conduziu entrevistas e realizou análises fenotípicas dos candidatos, observando características como a textura do cabelo, formato do nariz, e a cor da pele durante as entrevistas pessoais com os candidatos (UFES, 2019).

De acordo com as diretrizes estabelecidas no edital que regulou o processo seletivo de 2019, a verificação dos candidatos que se inscreveram na categoria PPI (que se refere à modalidade de reserva afirmativa para pessoas pretas, pardas e indígenas) era um procedimento compulsório e conduzido pela Comissão de Avaliação Étnico-Racial, antes da confirmação da matrícula presencial, essa avaliação realizada pela Comissão se concentrou estritamente nas características fenotípicas do candidato, sem levar em consideração a sua ascendência (UFES, 2019).

A comissão de verificação é uma responsabilidade de gestão de ações afirmativas não pelo que se negligenciou a partir da Lei de Cotas de 2012, favorecendo as fraudes, mas pela emergência de outro patamar de relações sociais em que o corpo possa ser desracializado pelo fenótipo tido como desvirtuoso em relação à virtude branca. Ainda segundo o autor, "As comissões não fazem um julgamento de corpos, mas instauram um processo político de acolhimento e recepção aos corpos esquecidos, interditados e normatizados pelo racismo" (Nunes, 2018, p. 29).

Outra instituição de ensino federal que reconheceu a importância da utilização da heteroidentificação racial foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no edital que regulamentou o processo seletivo de 2019, a universidade estabeleceu que os candidatos inscritos na categoria de cotas raciais poderiam estar sujeitos à confirmação de autodeclaração por meio do processo de heteroidentificação racial, conduzido por uma Comissão designada pela Reitoria da instituição. Nesse processo, os candidatos também eram avaliados com base em suas características fenotípicas, muito embora, pudesse envolver também entrevistas e a aplicação de questionários abordando questões relacionadas à cor e raça, a fim de garantir a eficácia das medidas afirmativas (UFMG, 2019).

6.1 Procedimento de heteroidentificação no âmbito da Universidade Federal do Piauí - UFPI

O procedimento de heteroidentificação refere-se à validação da autodeclaração feita pelo candidato que se identifica como negro (preto ou pardo) ou indígena. Esse processo de validação é conduzido por uma Comissão designada para esse fim, conforme as diretrizes estabelecidas, é obrigatório que o candidato que tenha se autodeclarado, passe por esse procedimento, que consiste na avaliação realizada por uma Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-Racial, sendo essa Comissão composta por bancas examinadoras, cada uma delas formada por três membros (UFPI, 2023).

A autodeclaração feita pelo candidato é inicialmente considerada como tendo um certo grau de credibilidade, mas em casos em que surgem dúvidas sobre a autenticidade dos documentos, fotos e vídeos fornecidos, a instituição reserva o direito de realizar uma investigação adicional por meio de um processo de heteroidentificação, se for confirmada qualquer forma de falsificação ou adulteração, a avaliação do candidato será negada (UFPI, 2023).

Durante o processo de heteroidentificação dos candidatos que concorrem às vagas reservadas para negros (pretos ou pardos), a Comissão levará em consideração apenas os seguintes elementos: a) a declaração assinada pelo próprio candidato; b) critérios fenotípicos visíveis do candidato, como a cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, formato da boca e grossura dos lábios, a fim de verificar a correspondência com a condição declarada pelo candidato para se beneficiar de uma vaga reservada para negros (pretos ou pardos). O uso de qualquer outro critério, incluindo aqueles relacionados à ancestralidade do candidato, é expressamente proibido (UFPI, 2023). Além da questão financeira, que exige do candidato uma baixa renda familiar.

O candidato poderá ter sua autodeclaração questionada pela maioria dos membros da banca examinadora, resultando na sua avaliação como "indeferida" com base nos seguintes motivos: a) não corresponder aos critérios fenotípicos visíveis (como cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, formato da boca e grossura dos lábios) necessários para confirmar a autodeclaração como negro (preto ou pardo); b) não ter se declarado como negro (preto ou pardo) ou indígena; c) não fornecer os documentos exigidos; d) não cumprir os critérios estabelecidos; e) não ser possível identificar ou realizar a avaliação do candidato com base nas

imagens do vídeo e nas fotografias fornecidas pelo candidato que se autodeclarou como negro (preto ou pardo) (UFPI, 2023).

Para assegurar o direito ao contraditório e à ampla defesa, o candidato que se autodeclarou negro (preto ou pardo) ou indígena e foi considerado indeferido pela Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-Racial, poderá recorrer da decisão, uma única vez, conforme prazo estabelecido em cronograma, o procedimento de recurso implica em nova avaliação do candidato por outra Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-Racial e seguirá o mesmo procedimento da heteroidentificação anteriormente realizado e ocorrerá no prazo estabelecido em cronograma, da decisão da Comissão de Recurso para análise do procedimento de heteroidentificação não caberá recurso, o indeferimento do recurso impede a realização de matrícula (UFPI, 2023).

Além das possíveis consequências legais, é importante ressaltar que o candidato que fornece informações falsas com o objetivo de obter uma vaga destinada a negros (pretos ou pardos) ou indígenas estará sujeito à perda da vaga, caso se constate a falsidade dessas informações, quer seja antes ou após a homologação dos resultados, seja no momento da matrícula institucional ou curricular (UFPI, 2023).

7. METODOLOGIA

7.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa utiliza abordagem descritiva, a qual se alinha de maneira coerente com os objetivos de compreender, caracterizar e analisar os fenômenos em estudo, buscando capturar os aspectos essenciais dos eventos, variáveis e relações presentes no contexto da pesquisa, sem, no entanto, buscar estabelecer relações causais. Por meio dessa abordagem, o foco recai sobre a descrição minuciosa e sistemática dos dados coletados, visando oferecer uma visão abrangente e detalhada do cenário analisado.

Gil (2002) destaca que o propósito central das pesquisas descritivas reside na elaboração de descrições que abordam as particularidades de uma população ou fenômeno específico, ou ainda, na identificação e análise das interações entre variáveis relacionadas. Na presente pesquisa as variáveis que serão analisadas são a quantidade de ingressantes cotistas e não cotistas, bem como o efeito temporal de 2012 a 2017.

Determinadas pesquisas descritivas transcendem a mera identificação de relações entre variáveis, aspirando a elucidar a natureza intrínseca dessas conexões, nestas circunstâncias, deflagra-se uma abordagem descritiva que tangencia o caráter explicativo. Contudo, algumas investigações, embora categorizadas como descritivas de acordo com seus objetivos,

desempenham um papel mais voltado a fornecer uma perspectiva renovada sobre a questão em análise, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (Gil, 2002).

A pesquisa utiliza método de pesquisa quantitativo, o qual se caracteriza por sua natureza objetiva e estruturada, esse método é conduzido por meio da coleta sistemática de dados numéricos, que são posteriormente analisados utilizando técnicas estatísticas e matemáticas. A abordagem quantitativa permite uma avaliação precisa de relações entre variáveis, a identificação de tendências e a generalização dos resultados para uma população maior. A coleta de dados ocorre por meio de instrumentos como questionários, escalas de avaliação ou observações sistemáticas, buscando quantificar as respostas, opiniões ou comportamentos dos participantes. A partir dos dados coletados, procedimentos estatísticos são empregados para verificar hipóteses, testar relações causais e oferecer informações que embasam as conclusões do estudo. O uso de métodos quantitativos na pesquisa confere rigor científico ao processo, permitindo uma análise detalhada e uma compreensão mais profunda dos fenômenos em foco.

Os métodos quantitativos são uma abordagem para a pesquisa que usa números para descrever e explicar os fenômenos, essa abordagem envolve a coleta e análise de dados numéricos para identificar padrões e tendências, sendo frequentemente usado em pesquisas científicas, mas também em outras áreas, como negócios, marketing e educação (Creswell, 2013), portanto, o estudo caracteriza-se como quantitativo, por analisar a quantidade de alunos ingressantes e egressos obtidos por meio de coleta de dados secundários.

Creswell (2013) Destaca-se que a abordagem da pesquisa quantitativa se revela como uma ferramenta fundamental para a análise do comportamento humano, a exploração de tendências sociais em profundidade, a avaliação dos impactos resultantes de intervenções e a investigação das complexas interconexões entre variáveis. Ao empregar métodos quantitativos, é possível adentrar de maneira objetiva e sistemática nesses domínios, permitindo uma compreensão mais precisa e estruturada dos fenômenos em estudo.

De acordo com Creswell (2013), os métodos quantitativos são caracterizados por uso de números e estatísticas para coletar e analisar dados, hipóteses e teorias para orientar a pesquisa, métodos de amostragem para selecionar participantes, testes e análises estatísticas para testar hipóteses e inferência estatística para generalizar os resultados da pesquisa para uma população maior, ainda afirma que as vantagens da pesquisa quantitativa incluem a capacidade de medir

variáveis com precisão, a capacidade de usar métodos estatísticos para testar hipóteses e a capacidade de generalizar os resultados da pesquisa.

No âmbito da pesquisa, a população, que é delimitada como o conjunto abrangente englobando indivíduos, objetos ou eventos que constituem o foco da investigação em questão, serão os discentes quotistas das IES públicas brasileiras, enquanto a amostra restringe-se aos alunos da Universidade Federal do Piauí - UFPI. É crucial salientar que a precisa definição da população se configura como um passo primordial, uma vez que permite aos pesquisadores delinear com acuidade os parâmetros do estudo (Creswell, 2013). Essa delimitação criteriosa viabiliza a subsequente seleção de uma amostra representativa, que espelhe de maneira coerente as características e nuances presentes na totalidade da população. Consequentemente, tal abordagem assegura que as conclusões obtidas possam ser generalizadas de maneira mais sólida e confiável, contribuindo para a robustez e validade dos resultados alcançados.

O conceito de amostragem denota a formação de um subconjunto da população global, escolhido com a finalidade de ser um reflexo representativo da totalidade, é relevante ressaltar que a meticulosa seleção da amostra desempenha um papel de extrema importância, visando a garantir sua equivalência às características e dinâmicas inerentes à população em sua totalidade (Creswell, 2013). A seleção cuidadosa possibilita a minimização de vieses e distorções, permitindo que os resultados obtidos a partir da análise da amostra sejam extrapolados de maneira confiável para toda a população.

Creswell (2013) destaca que tanto a delimitação da população quanto o processo de amostragem desempenham papéis cruciais em qualquer empreendimento de pesquisa quantitativa, nesse sentido é imperativo reconhecer que a meticulosa seleção da amostra assume um papel de destaque nesse contexto. Os pesquisadores devem empenhar-se ativamente na escolha de uma amostra que espelhe com fidedignidade as características e nuances presentes na população em sua totalidade. Tal abordagem visa a viabilizar a generalização dos resultados obtidos, permitindo que as conclusões alcancem uma validade mais abrangente.

Conforme exposto por Creswell (2013), uma variável é delineada como um conceito com a capacidade de assumir diferentes valores, autor enfatiza que essas variáveis têm um papel central na descrição e explanação do comportamento em estudo, constituindo elementos fundamentais no processo de investigação.

Em consonância com sua abordagem, Creswell (2013) categoriza as variáveis em duas tipologias distintas, o autor estabelece que as variáveis independentes são aquelas que o pesquisador manipula ativamente em busca de entender seus efeitos sobre outras variáveis, por quantidade de ingressantes cotistas e não cotistas, por outro lado, as variáveis dependentes são aquelas que o pesquisador observa e mede para compreender como são influenciadas pelas variáveis independentes, quantidade de alunos cotistas e não cotistas que concluíram os respectivos cursos.

É crucial ressaltar, como salientado por Creswell (2013), que as variáveis ocupam um lugar de destaque dentro do âmbito da pesquisa quantitativa, elas representam os componentes estruturais por meio dos quais os pesquisadores podem analisar, entender e interpretar fenômenos complexos, nesse contexto, o esforço direcionado para a identificação e mensuração das variáveis relevantes relacionadas ao comportamento investigado torna-se uma etapa crucial. A escolha precisa das variáveis a serem estudadas fortalece a integridade metodológica do estudo, permitindo uma análise mais precisa e fundamentada das relações entre os elementos em questão.

Uso de dados secundários complementa o arcabouço metodológico adotado, enriquecendo a pesquisa quantitativa em questão, conforme Mattar (1996) esclarece, os dados secundários constituem informações previamente coletadas, organizadas e analisadas com objetivos distintos daqueles da pesquisa em andamento. Esses dados já foram sujeitos a processos de tabulação e categorização, disponibilizando-se como uma fonte valiosa para contextualizar e fundamentar a análise quantitativa proposta.

No presente estudo os dados secundários foram obtidos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, Painel Universitário 360º e do Censo da Educação Superior, desta forma obtêm-se elementos precisos e refletem da maneira mais fidedigna possível a realidade dos discentes da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

7.2 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada minuciosamente por meio de consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA. Criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, surgiu em meados de 2005, sendo implementado em diversas instituições brasileiras, em especial na Universidade Federal do Piauí - UFPI, mais de uma

década, tem como essência compilar todas as informações de ensino, pesquisa e extensão. Especificamente, os dados foram obtidos através do acesso ao vínculo da Secretaria Acadêmica, no módulo de Graduação, onde foram selecionados 220 relatórios referentes aos estudantes ativos e matriculados na categoria Ingressantes, durante os meses de agosto a dezembro de 2023 (SIGAA, 2023).

Além da base de dados mencionada anteriormente, também foram realizadas consultas no Painel Universidade 360°, ambiente virtual mantido pelo governo federal com dados orçamentários, indicadores de gestão, na busca em específico, utilizamos os indicadores do Tribunal de Contas da União - TCU, para o item Taxa de Sucesso na Graduação - TSG, além de dados orçamentários, despesas pagas pela Universidade Federal do Piauí - UFPI nos exercícios de 2013 a 2017 (Brasil, 2024).

Se faz necessário conceituar, taxa de sucesso na graduação (TSG) nas universidades brasileiras que nada mais é, que um indicador resultante da relação entre o número de graduados e o número de estudantes admitidos, considerando o ano de admissão desses alunos no ambiente universitário e o lapso temporal estabelecido pelo Ministério da Educação, mediante a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), para a conclusão de cada curso, portanto, esse cálculo tem como finalidade, medir a eficácia da instituição no processo de educação superior (Boynard; Nogueira, 2015).

Por fim, ainda foram adicionadas estatísticas evidenciadas no Censo da Educação Superior, no seu módulo indicadores, mais especificamente na aba trajetória, evidenciando a Taxa de Conclusão Anual - TCA, no âmbito das instituições federais de ensino superior (Brasil, 2024).

O período de análise dos dados abrange os anos/períodos de 2012.2 a 2017.2, levando em consideração a disponibilidade dos relatórios mais recentes e cruciais para atender aos objetivos da pesquisa, além da saída significativa de concludentes nesse determinado lapso temporal, conduzidos por um contexto político inserido na época.

Sem a intenção de se aprofundar na discussão sobre a política educacional, é importante ressaltar que essa política pública sempre teve uma relação de importância durante os governos de 2003 a 2016, tendo implementado mudanças significativas para facilitar o acesso e a

permanência na universidade. Na contramão, os governos Temer e Bolsonaro se notabilizaram por defender abertamente o enfraquecimento das instituições públicas, assim como pela adoção de métodos de ensino mais precários e flexíveis (Araújo, 2021).

Aguiar (2020), ao analisar os retrocessos, desafios e perspectivas das políticas de educação no Brasil, afirma que, com as mudanças no cenário político brasileiro em 2016, resultantes do processo de destituição da então presidente na época, novas alianças de poder foram formadas, isso possibilitou a interrupção, supressão e direcionamento de políticas, programas, projetos e ações governamentais que vinham sendo implementados desde 2002.

Diante do exposto, desde 2016, o desmantelamento dos direitos sociais e a desestruturação das políticas públicas foram marcas distintivas do governo de Michel Temer, durante o período de 2016 a 2018, o governo implementou diretrizes que incluíam privatização, uso dos fundos públicos e ajuste fiscal, isso resultou em políticas sociais mais focadas, seletivas e precárias, com a educação sendo uma das áreas mais afetadas (Behring, 2018).

Um marco emblemático dessa mudança de direção foi a Emenda Constitucional 95/2016, também conhecida como a proposta de emenda à constituição - PEC dos Gastos, esta foi a principal medida econômica adotada pelo governo Temer quando assumiu interinamente a Presidência da República em 12 de maio de 2016, e posteriormente de forma definitiva em 31 de agosto do mesmo ano, permanecendo no cargo até o novo pleito eleitoral que resultou na eleição de seu sucessor, o presidente Jair Bolsonaro, em 28 de outubro de 2018, a PEC estabeleceu um limite de gastos públicos por 20 anos, o que teve um impacto significativo nas políticas públicas, incluindo as políticas educacionais, especialmente aquelas alinhadas às metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2016).

Ao congelar os gastos primários e reduzi-los em relação ao produto interno bruto - PIB, deixou-se de considerar medidas menos prejudiciais, como a reforma fiscal, a taxação de grandes fortunas, isso resultou em uma restrição de recursos para diversas políticas, incluindo a educação, o que agravou as desigualdades (Dweck; Oliveira; Rossi, 2018).

Nesse contexto de redução de orçamento, as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) foram comprometidas, prejudicando não apenas os aumentos nos investimentos em relação ao produto interno bruto - PIB, 7% em 2019 e a meta de 10% até

2024, mas também inviabilizando a implementação de uma agenda positiva para a melhoria da qualidade no ambiente educacional (Amaral, 2016).

Seguindo no contexto de análise, as variáveis investigadas compreendem a forma de ingresso, com distinção entre "Enem" e "Enem Cota", além de incluir o número de estudantes que ingressaram e o número de estudantes que concluíram seus cursos ao longo dos períodos de 2012.2 a 2017.2, conforme detalhado na Tabela 4.

Na Tabela 4 são expostos os valores montantes para cada variável independente (inputs e outputs). Para análise descritiva foi considerado o período de 2012.2 a 2017.2, a fim de acompanhar a evolução anual de cada variável até o ano base do estudo – 2017, esses valores são decorrentes da somatória dessas variáveis considerando o total de discentes e o período da análise descritiva. A tabela apresenta as taxas de conclusão em percentagem para os grupos de ingressantes Enem e Enem Cota ao longo dos anos.

Tabela 4 – Análise descritiva das variáveis no período de 2012 a 2017 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ano	Ingresso	Quant. Ingressantes	Quant. Concludentes	Desempenho/percentual
2012.2	Enem	1930	756	39.12%
	Enem Cota	451	189	41.80%
2013.1	Enem	2798	1132	40.45%
	Enem Cota	462	188	40.69%
2013.2	Enem	1821	792	43.44%
	Enem Cota	266	107	40.23%
2014.1	Enem	2506	933	37.22%
	Enem Cota	840	325	38.69%
2014.2	Enem	1531	648	42.31%
	Enem Cota	532	232	43.61%
2015.1	Enem	1794	723	40.30%
	Enem Cota	1037	444	42.80%
2015.2	Enem	1050	407	38.76%
	Enem Cota	622	249	39.97%
2016.1	Enem	1610	613	38.01%
	Enem Cota	1564	593	37.93%
2016.2	Enem	1034	381	36.86%
	Enem Cota	998	366	36.57%
2017.1	Enem	5286	2209	41.80%
	Enem Cota	6397	2804	43.84%
2017.2	Enem	1022	256	25.05%
	Enem Cota	1009	249	24.61%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Conforme dados expostos da tabela 4, baseado numa análise mais abrangente e aprofundada, podemos segmentar os dados por períodos específicos, nessa perspectiva vamos dividir os dados em dois períodos, sendo de 2012 a 2016 e 2017, isso nos permitirá examinar

possíveis tendências ao longo do tempo e considerar o impacto de mudanças nas políticas de admissão, diante do exposto começamos pelo lapso temporal que compreende entre 2012 a 2016:

Durante este período, observamos um aumento geral no desempenho dos candidatos, tanto para aqueles admitidos via "Enem" quanto "Enem Cota", com taxas médias de 40,31% e 41,04% respectivamente, durante este período, percebe-se que embora os candidatos admitidos via "Enem Cota" tenham, em média, apresentado um desempenho ligeiramente superior em comparação com aqueles admitidos via "Enem", a diferença é ligeiramente superior, representando um percentual de + 0,73% para variável "Enem Cota".

Seguimos com o ano de 2017, onde neste período mostra-se uma tendência de estabilização no desempenho dos candidatos, com uma média geral mais baixa em comparação com os períodos anteriores, com taxas médias de 33,43% para "Enem" e 34,22% "Enem Cota", representando um percentual de + 0,79% para variável "Enem Cota".

Interessante destacar, que durante este período, observamos que os candidatos admitidos via "Enem Cota" continuaram a apresentar um desempenho ligeiramente superior em comparação com aqueles admitidos via "Enem", no entanto, é importante notar que houve uma queda significativa no desempenho médio de ambos os grupos em comparação com o período anterior.

Destaca-se que com essa análise que a média geral dos percentuais de "Enem" ao longo dos anos é de aproximadamente 38,83%, enquanto a média geral dos percentuais de "Enem Cota" é de aproximadamente 39,87%, representando um percentual de + 1,04% para variável "Enem Cota".

Portanto, nota-se, que em média, os candidatos que ingressaram via "Enem Cota" tiveram um desempenho ligeiramente superior aos candidatos que ingressaram via "Enem" ao longo do período analisado, diante do cenário apresentado, é pertinente evidenciar as questões que dizem respeito ao demonstrativo orçamentário entre os anos que norteiam a política pública em questão. Portanto percebe-se que entre os anos de 2013 até 2018, houve variações significativas nos repasses de recursos, chegando no ano de 2017, com um percentual de -3,07. Nessa perspectiva pode ser um indicativo de que a desaceleração nos investimentos da política pública de educação, mais especificamente na educação superior pode ter afetado, as taxas de sucesso nos anos seguintes (Tabela 5).

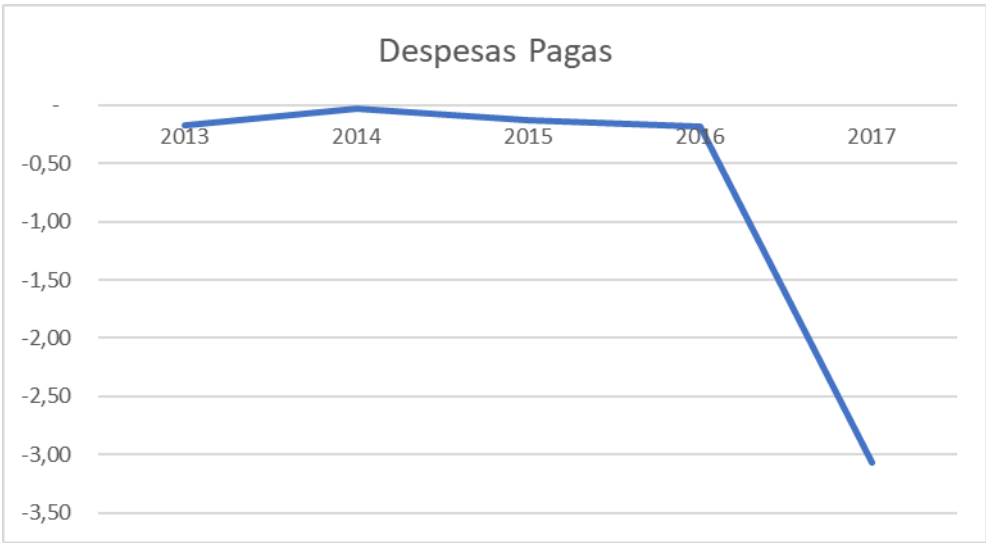
Tabela 5 – Despesas pagas extraídas do Painei Universitário 360º nos exercícios de 2013 a 2018.

Ano	Orçamento executado	Inflação	Orçamento executado c/ inflação	Variação
2013	480.551.606,04	5,91	452.151.006,12	-0,18
2014	567.717.784,82	6,41	531.327.074,81	-0,04
2015	616.938.735,10	10,67	551.111.372,06	-0,13
2016	687.663.057,42	9,68	621.097.273,46	-0,19
2017	758.563.165,22	2,95	736.185.551,85	-3,07
2018	3.111.434.348,60	3,75	2.994.755.560,53	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em seguida, ainda no contexto dos dados orçamentários, é possível visualizar a curva de desaceleração dos investimentos, passando de - 0,18 em 2013, -0,04 em 2014, -0,13 em 2015, -0,19 em 2016, até sua pior marca em 2017, chegando a um valor negativo - 3,07 (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Despesas pagas extraídas do Painei Universitário 360º nos exercícios de 2013 a 2018

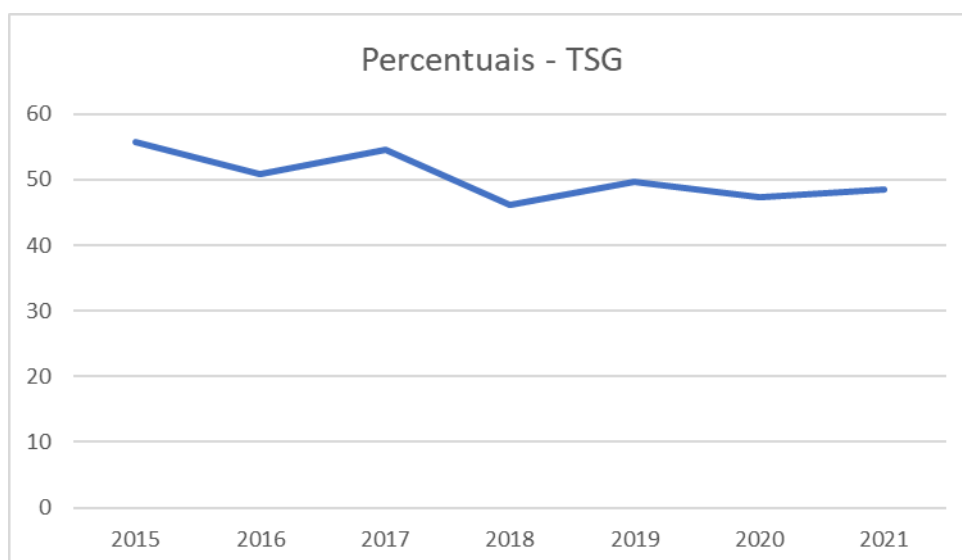


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Ainda nessa perspectiva de compreensão dos fatores que justificam os percentuais da pesquisa, e no intuito de elucidar o cenário em questão, além dos números orçamentários, se faz pertinente mencionar a Taxa de Sucesso na Graduação nos de 2015 a 2021, onde demonstra que nos anos de 2015 e 2017 se obteve os maiores percentuais, dessa forma, podendo indicar uma possível relação com os orçamentos vigentes nesse período. Portanto, analisando o gráfico, podemos observar que a taxa de sucesso na graduação teve flutuações ao longo dos anos, sem uma tendência clara de aumento ou diminuição, no entanto, houve uma queda notável em 2018, seguida por uma recuperação parcial muito discreta em 2019, e flutuações menores nos anos

seguintes, diante do exposto percebe-se que os anos de 2015 e 2017, se estabeleceram com taxas mais altas, sendo 55,67% e 54,60% respectivamente (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Taxa de Sucesso na Graduação nos exercícios de 2015 a 2021

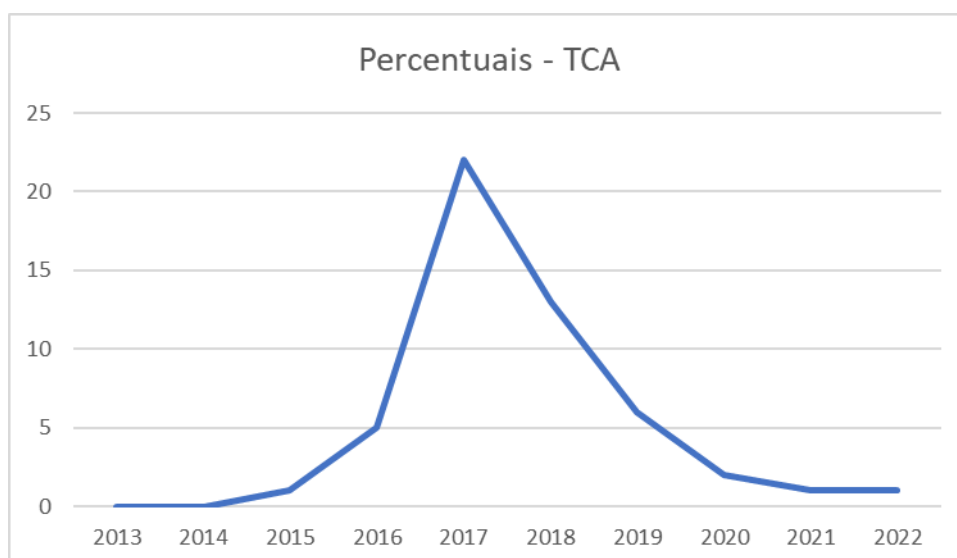


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Por fim, cabe ainda mencionar a Taxa de Conclusão Anual nos anos de 2013 a 2022, onde há princípio, nos anos de 2013 e 2014, as taxas foram negligenciáveis, indicando um processo de conclusão ausente ou subdesenvolvido, no entanto, entre 2015 e 2017, houve um crescimento significativo, com taxas saltando de 1% para 22%, sugerindo melhorias substanciais no processo ou nas condições que levaram à conclusão bem-sucedida, nessa perspectiva, o ano de 2017 marcou o pico, atribuído a várias iniciativas ou mudanças implementadas, como políticas educacionais ou programas de incentivo.

Entretanto, após esse pico, ocorreu um declínio constante nas taxas de conclusão entre 2018 e 2022, indicando que as condições favoráveis que impulsionaram o crescimento anterior não foram sustentadas ou que novos desafios surgiram, a estabilização em níveis baixos de conclusão a partir de 2020 sugere a presença de possíveis questões estruturais persistentes ou uma falta de novas iniciativas para impulsionar as taxas (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Taxa de conclusão anual nos anos de 2013 a 2022



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em resumo, a análise revela uma trajetória de crescimento inicial seguida por um declínio gradual e, eventualmente, uma estabilização tanto da Taxa de Sucesso na Graduação, quanto na Taxa de Conclusão Anual, sugerindo uma ligação desses fatores, com os investimentos em orçamentos da época, portanto, alinhando a uma política pública traçada na contenção de investimentos em educação e suas atividades correlacionadas.

7.3 Método de análise

Para mensurar os índices relativos a taxa de sucesso, foi aplicado o método de Análise Envoltória de Dados (DEA).

A técnica de Análise Envoltória de Dados (DEA) foi desenvolvida e estabelecida por Charnes, Cooper e Rhodes (1978), fundamentada nos princípios inicialmente introduzidos por Farrel (1957), caracterizando-se como uma abordagem estatística não paramétrica, fundamentada na programação linear (Afonso; Kazemi, 2011; Barros; Dieke, 2008; Visbal; Martinez; Guijarro, 2017).

DEA tem sido eficazmente empregada na avaliação da eficiência de organizações do setor público, além disso, essa abordagem demonstra ser especialmente adequada para investigar a eficiência na alocação de recursos em instituições universitárias, ao possibilitar a avaliação do desempenho de diversas unidades de análise e permitir comparações entre elas, a DEA possibilita a classificação das unidades mais eficientes. Isso é feito com base nas entradas

de recursos utilizadas e nas saídas resultantes produzidas por essas unidades (Johnes, 2006; Kempkes; Pohl, 2010; Peña, 2008).

Mariano (2008) refere-se como técnica não-paramétrica aquela que avalia a eficiência através da criação empírica de uma fronteira de eficiência, isso implica na determinação da capacidade máxima de produção ou obtenção de resultados desejados, sem a necessidade de assumir um modelo específico ou distribuição para os dados.

Abd Aziz, Janor e Mahadi (2013) explicam que a DEA é empregada com o propósito de calcular a eficiência comparativa de um conjunto de unidades organizacionais similares, as quais empregam diversos insumos (entradas) para gerar resultados (saídas), essas unidades similares são denominadas Unidades Tomadoras de Decisão (DMU's - Decision Making Units), e a DEA avalia a eficiência delas ao criar uma fronteira que define o máximo desempenho possível, permitindo a comparação relativa das unidades no contexto de suas respectivas entradas e saídas.

O traço fundamental que confere comparabilidade entre as unidades em cada situação reside no fato de que elas desempenham atividades semelhantes, tanto no que diz respeito aos tipos de recursos empregados quanto aos tipos de produtos gerados, isso permite uma avaliação justa da eficiência relativa por meio da Análise Envoltória de Dados (DEA), já que as unidades estão sendo equiparadas com base em contextos funcionais similares (Thanassoulis, 2001).

O desempenho das (DMU's) é posteriormente avaliado ao comparar os recursos que empregam e os resultados que produzem com aqueles das outras DMU's presentes na amostra, essa análise comparativa fornece uma visão abrangente da eficiência relativa de cada DMU em relação às demais (Faria; Januzzi; Silva, 2008).

Essa abordagem emprega a programação linear para examinar unidades de produção que compartilham um conjunto idêntico de insumos e geram um conjunto equivalente de produtos, ao criar uma fronteira empírica de eficiência com base nos dados fornecidos ao modelo, essa técnica viabiliza a obtenção de um índice de eficiência singular para cada unidade submetida à avaliação. Isso resulta na identificação de um conjunto de unidades eficientes de referência, as quais servem como base para estabelecer um padrão de melhoria (Visbal; Martinez; Guijarro, 2017).

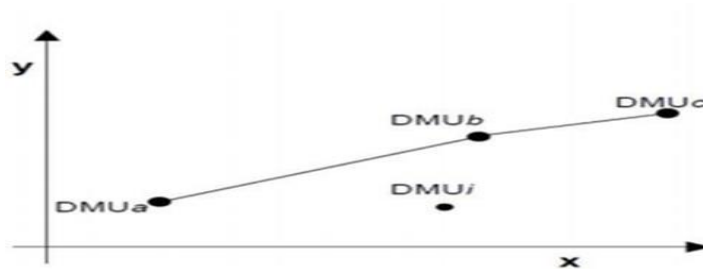
Utilizando a Análise Envoltória de Dados (DEA), são computados os níveis de eficiência para cada unidade de tomada de decisão, por sua vez, essas (DMU's) mais eficazes estabelecem, assim, uma fronteira de produção, os graus de eficiência (ou ineficiência) das

outras DMU's são posteriormente quantificados através da comparação com essa fronteira (Baciu; Botezat, 2014).

Com base no exposto, podemos definir fronteira de eficiência como a máxima quantidade de produtos (outputs) que pode ser obtida a partir dos recursos (inputs) empregados, representando o limite superior da produção alcançável com os insumos disponíveis (Arpino, 2008).

A fronteira de eficiência constitui um diagrama no qual todas as unidades de produção são graficamente representadas como pontos, as Unidades Tomadoras de Decisão (DMU's) consideradas eficientes são posicionadas diretamente sobre a linha da fronteira, enquanto as DMU's ineficientes são situadas abaixo dessa linha de referência. Esse arranjo gráfico possibilita a identificação visual das disparidades de eficiência entre as diversas unidades (Mariano, 2008).

Figura 1: Relação de Eficiência



Fonte: Borges (2006 p. 177).

Na Figura 1, observa-se que as DMU's a, b e c estão localizadas sobre a linha da fronteira de eficiência, sinalizando a sua eficácia. Em contrapartida, a DMU i é classificada como ineficiente devido à sua posição abaixo dessa linha de referência.

7.3.1 Modelos DEA

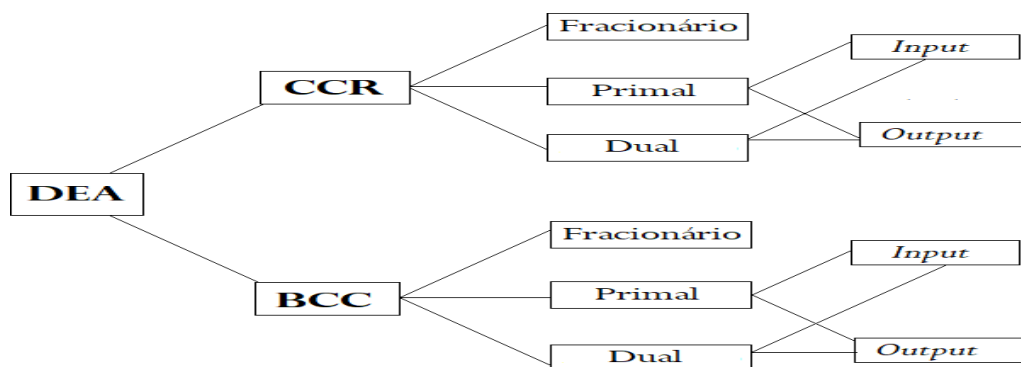
Um modelo pode ser entendido como uma representação clara e tangível de uma porção da realidade percebida por aquele que o utiliza, com o propósito de compreender, alterar, administrar e supervisionar aspectos específicos desse contexto, no intuito de perceber um ou diversas realidades, na perspectiva de melhoramento baseado em padrões de eficiência (Pidd, 1996).

A criação de um modelo demanda um processo minucioso, pois a estrutura incorpora variáveis essenciais, como estoques, indivíduos, materiais, dinheiro, entre outros elementos que caracterizam um sistema, portanto é fundamental abordar esses componentes de forma

cuidadosa e precisa para assegurar a representação fiel e útil da realidade em questão, dessa forma esse conjunto de variações é primordial no processo (Stermann, Meadows, Robinson, 2015).

Os modelos DEA tradicionais, concebidos por Charnes, Cooper e Rhodes (CCR) em 1978 e por Banker, Charnes e Cooper em 1984 (BCC), são categorizados principalmente com base no retorno de escala adotado na formulação do problema, essencialmente, eles são classificados como Constante (Constant Return to Scale - CRS) ou Variável (Variable Return to Scale - VRS), dependendo de como lidam com a mudança de escala na análise, essa diferenciação é primordial para entender como esses modelos abordam a relação entre inputs e outputs, fornecendo uma base essencial para a interpretação e aplicação adequada em diferentes contextos, em ambientes distintos (Charnes et al., 1978; Banker et al., 1984).

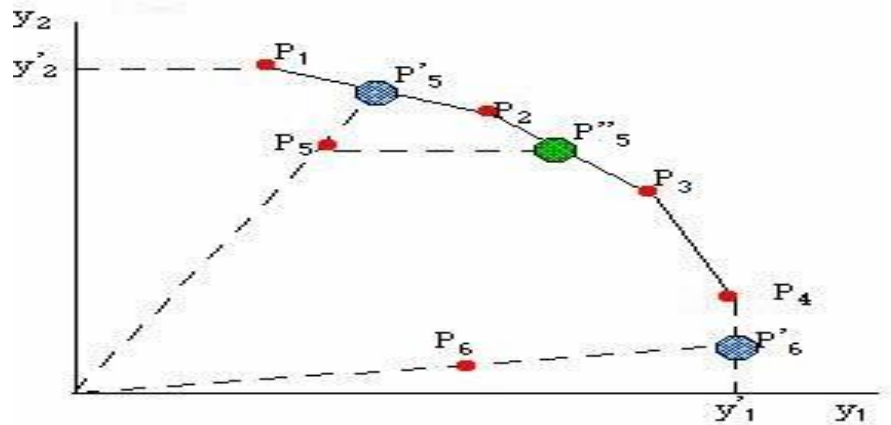
Figura 2 – Classificação de modelos e modelagens da DEA



Fonte: Mariano (2006).

Conforme menciona Paiva (2000), as distinções fundamentais entre os modelos estão internamente ligadas à superfície de envelopamento, que aborda os tipos de combinação e as suposições acerca do retorno de escala, além disso, a natureza da projeção do plano ineficiente para a fronteira constitui outro ponto fundamental, tanto no modelo CCR quanto o BCC operam com diferentes tipos de tecnologias, resultando em fronteiras e medidas de eficiência distintas, em relação à orientação, cada um desses modelos pode ser expresso de duas maneiras ao projetar os planos ineficientes na fronteira, sendo uma abordagem voltada para os produtos e outra voltada para os insumos.

Figura 3 - Ilustração da fronteira de eficiência.

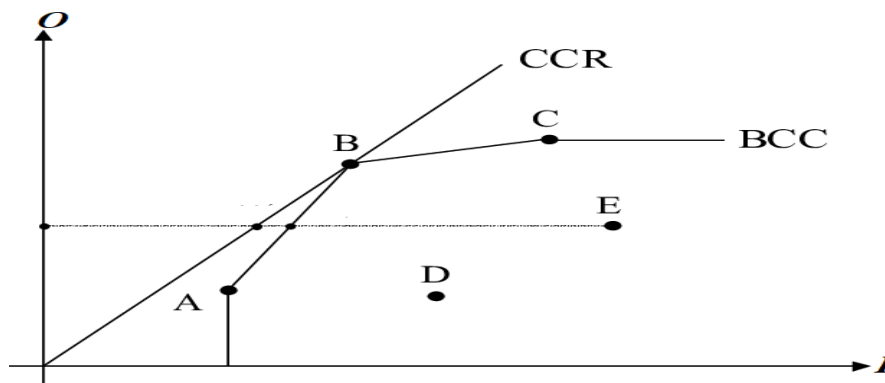


Fonte: Emrouznejad (2005).

Compreender os conceitos de eficiência delineados pela abordagem DEA é de extrema importância para esclarecer as distinções entre os modelos CCR e BCC.

Para Belloni (2000), assimilar os conceitos de eficiência desempenha um papel crucial na diferenciação entre os modelos CCR e BCC, a eficiência, dentro da metodologia DEA, comporta a eficiência produtiva, que se concentra na capacidade de evitar desperdícios ao produzir resultados conforme os recursos disponíveis permitam ou utilizando o mínimo de recursos necessário para a produção, convencionalmente, a eficiência produtiva é desdobrada em dois componentes essenciais, onde eficiência de escala está relacionada às variações na produtividades, decorrentes de alterações na escala de operação, enquanto a eficiência técnica afasta os efeitos da eficiência de escala, por fim a ineficiência técnica, está agregada à habilidade gerencial dos administradores, tornando-se uma medida crucial para avaliar o desempenho organizacional e orientar melhorias no processo produtivo.

Figura 4 – Comparação entre as fronteiras de eficiência em CCR e BCC



Fonte: Soares Mello (2004).

As classificações dos modelos DEA também se relacionam ao tipo de orientação desejada, ou seja, um modelo pode ser orientado para input, focando nos recursos ou insumos utilizados, ou orientado para output, direcionando a atenção para os resultados ou produtos obtidos, essa distinção fundamental permite adequar a análise às necessidades específicas do contexto, evidenciando uma abordagem mais precisa e alinhada com os objetivos de avaliação de eficiência em diferentes cenários organizacionais (Kassai, 2002).

DEA, como ferramenta analítica, tem por finalidade identificar as melhores práticas na utilização de inputs (insumos ou entradas) com o intuito de maximizar os outputs (produtos, resultados ou saídas), baseada em Programação Linear, essa técnica apresenta uma visão abrangente ao estabelecer a fronteira de eficiência para um grupo de organizações (DMUs) e ao realizar comparações detalhadas entre os diversos inputs e outputs, dessa forma, ela oferece aspectos valiosos no intuito de aprimorar a eficiência operacional e a gestão organizacional, destacando oportunidades de otimização e direcionando a busca por melhores práticas (Jubran, 2006).

Em virtude do tipo de retorno de escala, os modelos CCR e BCC realizam cálculos diferentes de eficiência, dessa forma o modelo CCR determina a eficiência total, comparando uma Unidade de Tomada de Decisão (DMU) com todas as suas concorrentes, em compensação, o modelo BCC calcula a eficiência técnica, avaliando a DMU somente em relação às concorrentes que operam em escala semelhante, dessa forma é importante destacar que a eficiência total compreende dois componentes fundamentais, sendo a eficiência de escala, que por sua vez, é derivada do quociente entre a eficiência total e a eficiência técnica, nesse sentido essa abordagem refinada permite uma análise mais detalhada das organizações, considerando suas características específicas e proporcionando informações valiosas para otimização e aprimoramento contínuo (Mariano, 2006).

8. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A princípio, nesta seção são abordadas as análises descritivas e considerações das variáveis utilizadas na pesquisa. Posteriormente, são apresentados os resultados referentes a mensuração da taxa de sucesso dos discentes ingressantes pelo sistema de cotas na Universidade Federal do Piauí - UFPI.

8.1 Análise descritiva das variáveis

Ao analisar as taxas de conclusão ao longo dos anos para os grupos de ingressantes Enem e Enem Cota, podemos observar diversas perspectivas:

No ano de 2012.2, os alunos do grupo Enem Cota apresentaram uma taxa de conclusão ligeiramente superior à do grupo Enem, com percentuais de 41,91% e 39,12%, respectivamente, isso sugere um desempenho inicialmente melhor para os alunos cotistas, com uma diferença de aproximadamente 2,79% em relação aos alunos regulares do Enem (Tabela 6).

Tabela 6 – Análise desempenho das variáveis no período 2012.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ano	Ingresso	Quant. Ingressantes	Quant. Concludentes	Desempenho/percentual
2012.2	Enem	1930	756	39,12%
	Enem Cota	451	189	41,91%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No ano de 2013.1, observa-se que a taxa de conclusão para o grupo Enem Cota foi ligeiramente superior à do grupo Enem, com percentuais de 40,69% e 40,50%, respectivamente. Isso sugere um desempenho inicialmente melhor para os alunos cotistas neste período. Já em 2013.2, a situação se inverte, com a taxa de conclusão para o grupo Enem alcançando 43,46%, enquanto para o grupo Enem Cota foi de 40,23%. Neste caso, os ingressantes regulares do Enem apresentaram um desempenho superior, indicando uma possível variação nos resultados ao longo dos semestres.

Comparando os percentuais de conclusão entre os grupos ao longo desses dois períodos, percebe-se que em 2013.1 o desempenho dos ingressantes do Enem Cota foi cerca de 0,19% maior do que o dos ingressantes regulares do Enem, enquanto em 2013.2 o desempenho dos ingressantes regulares do Enem foi cerca de 3,23% maior do que o dos ingressantes do Enem Cota (Tabela 7).

Tabela 7 – Análise desempenho das variáveis nos períodos 2013.1 e 2013.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ano	Ingresso	Quant. Ingressantes	Quant. Concludentes	Desempenho/percentual
2013.1	Enem	2798	1132	40,50%
	Enem Cota	462	188	40,69%
2013.2	Enem	1821	792	43,46%
	Enem Cota	266	107	40,23%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No ano de 2014.1, observa-se que a taxa de conclusão para o grupo Enem Cota foi ligeiramente superior à do grupo Enem, com percentuais de 38,69% e 37,21%, respectivamente. Isso sugere um desempenho inicialmente melhor para os alunos cotistas neste período. Em 2014.2, a situação se mantém, com a taxa de conclusão para o grupo Enem Cota alcançando 43,61%, enquanto para o grupo Enem 42,31%. Neste caso, os ingressantes do Enem Cota apresentaram um desempenho superior, indicando uma possível variação nos resultados ao longo dos semestres.

Comparando os percentuais de conclusão entre os grupos ao longo desses dois períodos, percebe-se que em 2014.1 o desempenho dos ingressantes do Enem Cota foi cerca de 1,48% maior do que o dos ingressantes regulares do Enem, enquanto em 2014.2 o desempenho dos ingressantes do Enem Cota foi cerca de 1,30% maior do que dos ingressantes regulares do Enem (Tabela 8).

Tabela 8 – Análise desempenho das variáveis nos períodos 2014.1 e 2014.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ano	Ingresso	Quant. Ingressantes	Quant. Concludentes	Desempenho/percentual
2014.1	Enem	2506	933	37,21%
	Enem Cota	840	325	38,69%
2014.2	Enem	1531	648	42,31%
	Enem Cota	532	232	43,61%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No ano de 2015.1, observa-se que a taxa de conclusão para o grupo Enem Cota foi ligeiramente superior à do grupo Enem, com percentuais de 42,80% e 40,28%, respectivamente. Isso sugere um desempenho inicialmente melhor para os alunos cotistas neste período. Em 2015.2, a situação se mantém, com a taxa de conclusão para o grupo Enem alcançando 38,76%, enquanto para o grupo Enem Cota 40,03%. Neste caso, os ingressantes regulares do Enem Cota apresentaram um desempenho superior, indicando uma possível variação nos resultados ao longo dos semestres.

Comparando os percentuais de conclusão entre os grupos ao longo desses dois períodos, percebe-se que em 2015.1 o desempenho dos ingressantes do Enem Cota foi cerca de 2,52% maior do que o dos ingressantes regulares do Enem, enquanto em 2015.2 o desempenho dos ingressantes do Enem Cota foi cerca de 1,27% maior do que o dos ingressantes regulares do Enem (Tabela 9).

Tabela 9 – Análise desempenho das variáveis nos períodos 2015.1 e 2015.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ano	Ingresso	Quant. Ingressantes	Quant. Concludentes	Desempenho/percentual
2015.1	Enem	1794	723	40,28%
	Enem Cota	1037	444	42,80%
2015.2	Enem	1050	407	38,76%
	Enem Cota	622	249	40,03%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No ano de 2016.1, observa-se que a taxa de conclusão para o grupo Enem Cota foi ligeiramente inferior à do grupo Enem, com percentuais de 37,93% e 38,07%, respectivamente. Isso sugere um desempenho inicialmente um pouco melhor para os alunos regulares do Enem neste período. Em 2016.2, a situação se manteve, com a taxa de conclusão para o grupo Enem alcançando 36,84%, enquanto para o grupo Enem Cota foi de 36,67%. Neste caso, os ingressantes regulares do Enem apresentaram um desempenho ligeiramente superior.

Comparando os percentuais de conclusão entre os grupos ao longo desses dois períodos, percebe-se que em 2016.1 o desempenho dos ingressantes do Enem foi cerca de 0,14% maior do que o dos ingressantes do Enem Cota, enquanto em 2016.2 essa diferença foi de apenas 0,17% também para o grupo Enem (Tabela 10).

Tabela 10 – Análise desempenho das variáveis nos períodos 2016.1 e 2016.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ano	Ingresso	Quant. Ingressantes	Quant. Concludentes	Desempenho/percentual
2016.1	Enem	1610	613	38,07%
	Enem Cota	1564	593	37,93%
2016.2	Enem	1034	381	36,84%
	Enem Cota	998	366	36,67%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No ano de 2017.1, observa-se que a taxa de conclusão para o grupo Enem Cota foi significativamente superior à do grupo Enem, com percentuais de 43,86% e 41,78%, respectivamente. Isso sugere um desempenho inicialmente melhor para os alunos cotistas neste período. Em 2017.2, a situação se inverte, com a taxa de conclusão para o grupo Enem alcançando 25,05%, enquanto para o grupo Enem Cota 24,66%. Neste caso, os ingressantes regulares do Enem apresentaram um desempenho ligeiramente superior.

Comparando os percentuais de conclusão entre os grupos ao longo desses dois períodos, percebe-se que em 2017.1 o desempenho dos ingressantes do Enem Cota foi cerca de 2,08% maior do que o dos ingressantes regulares do Enem, enquanto em 2017.2 essa diferença foi de apenas 0,39% positiva para os ingressantes do grupo Enem (Tabela 11).

Tabela 11 – Análise desempenho das variáveis nos períodos 2017.1 e 2017.2 na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ano	Ingresso	Quant. Ingressantes	Quant. Concludentes	Desempenho/percentual
2017.1	Enem	5286	2209	41,78%
	Enem Cota	6397	2804	43,86%
2017.2	Enem	1022	256	25,05%
	Enem Cota	1009	249	24,66%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

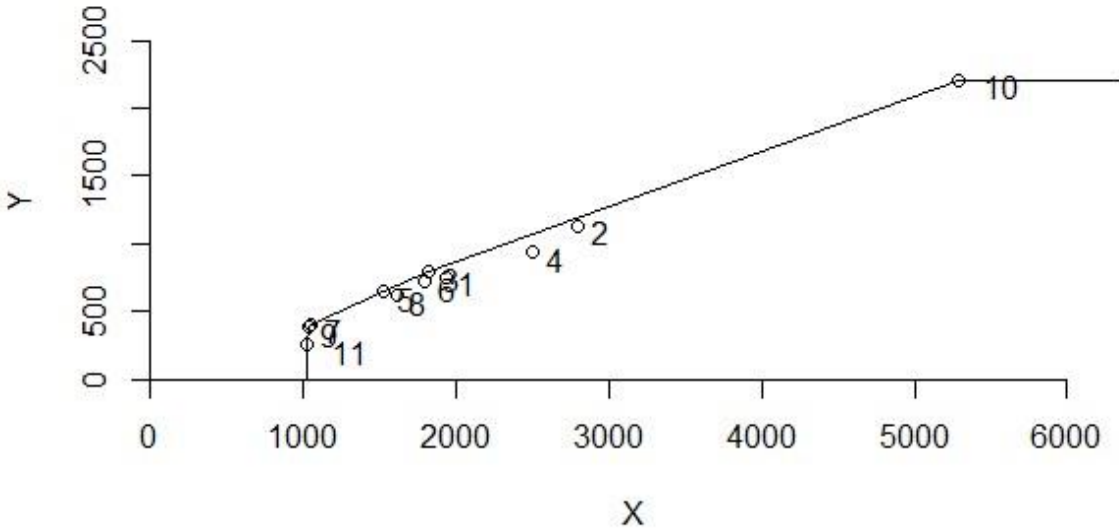
No período de 2012 a 2017, observa-se uma variação nos resultados de conclusão entre os grupos Enem e Enem Cota. Em 2012.2 e 2013.1, 2014.1, 2014.2, 2015.1, 2015.2 e 2017.1, os alunos cotistas apresentaram um desempenho inicialmente melhor do que os alunos regulares do Enem. No entanto, essa tendência se inverteu em 2013.2, 2016.1, 2016.2 e 2017.2, com os alunos regulares do Enem mostrando um desempenho superior. Essa variação sugere uma dinâmica complexa, possivelmente influenciada por diversos fatores.

Percebe-se que a diferença nos percentuais de conclusão entre os grupos Enem e Enem Cota é mínima em alguns períodos, indicando uma relativa estabilidade nos resultados ao longo desses períodos. No entanto, em alguns períodos os alunos cotistas apresentaram um desempenho significativamente superior em comparação com os alunos regulares do Enem.

No geral, há uma alternância nos resultados ao longo dos anos, sugerindo que a eficácia das políticas de cotas pode variar de acordo com o período e outros fatores contextuais, essa análise evidencia a importância contínua de monitorar e analisar os dados para informar a tomada de decisões em relação às políticas educacionais.

8.2 Análise de eficiência pelo método de Análise Envoltória de Dados (DEA)

Gráfico 4 – Análise de eficiência dos dados de alunos sem cotas



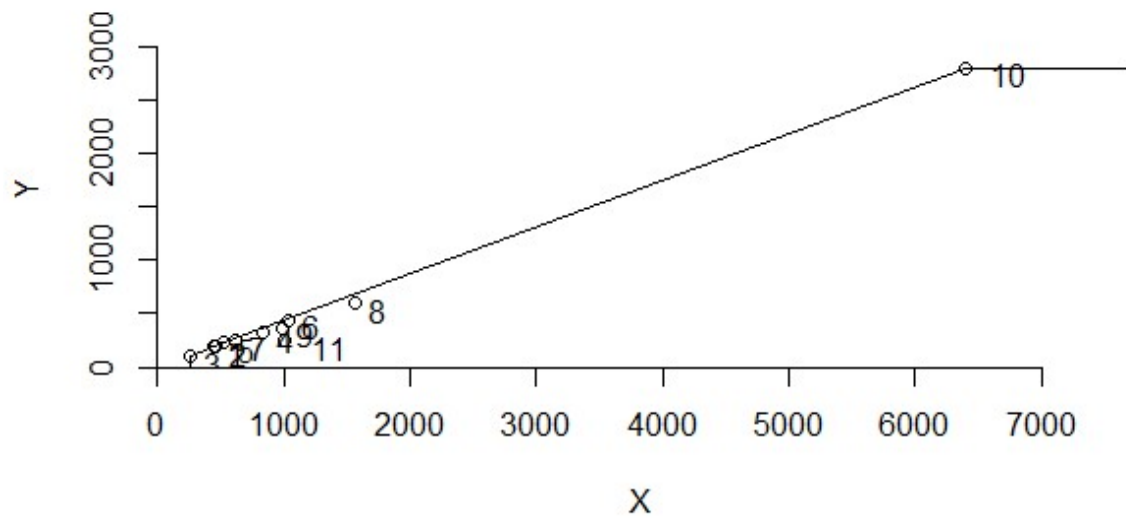
Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Tabela 12 – Análise de eficiência dos dados de alunos sem cotas.

	crs_i	crs_o	vrs_i	vrs_o	crs_1o	vrs_1o
3	10.000.000	1.000.000	10.000.000	1.000.000	1.000.000	1.000.000
5	0.9731607	1.027.579	10.000.000	1.000.000	0.9731607	10.000.000
10	0.9608450	1.040.751	10.000.000	1.000.000	0.9608450	10.000.000
2	0.9302153	1.075.020	0.9479644	1.052.598	0.9302153	0.9500304
6	0.9266178	1.079.194	0.9375929	1.076.892	0.9266178	0.9285980
1	0.9006359	1.110.327	0.9059585	1.106.581	0.9006359	0.9036845
7	0.8912302	1.122.045	10.000.000	1.000.000	0.8912302	10.000.000
8	0.8754258	1.142.301	0.9075436	1.121.089	0.8754258	0.8919898
4	0.8560228	1.168.193	0.8642411	1.149.119	0.8560228	0.8702316
9	0.8472063	1.180.350	10.000.000	1.000.000	0.8472063	10.000.000
11	0.5759355	1.736.306	10.000.000	1.000.000	0.5759355	10.000.000

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Gráfico 5 – Análise de eficiência dos dados de alunos cotistas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Tabela 13 – Análise de eficiência dos dados de alunos cotistas.

	crs_i	crs_o	vrs_i	vrs_o	crs_1o	vrs_1o
1	0.9560566	1.045.963	0.9767095	1.026.117	0.9560566	0.9745479
2	0.9283553	1.077.174	0.9488485	1.059.071	0.9283553	0.9442242
3	0.9176995	1.089.681	10.000.000	1.000.000	0.9176995	10.000.000
4	0.8826782	1.132.916	0.8857981	1.129.441	0.8826782	0.8853936
5	0.9948891	1.005.137	10.000.000	1.000.000	0.9948891	10.000.000
6	0.9767930	1.023.758	0.9791989	1.021.305	0.9767930	0.9791392
7	0.9132871	1.094.946	0.9176295	1.090.233	0.9132871	0.9172351
8	0.8650004	1.156.069	0.8664948	1.154.413	0.8650004	0.8662413
9	0.8366598	1.195.229	0.8392422	1.192.231	0.8366598	0.8387633
10	10.000.000	1.000.000	10.000.000	1.000.000	10.000.000	10.000.000
11	0.5629976	1.776.207	0.5656745	1.771.809	0.5629976	0.5643948

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No Modelo VRS procura-se expandir radialmente o vetor de produtos, tanto quanto possível, para esta unidade sob análise. O limite é a fronteira de eficiência estimada para o conjunto de pontos observados (estes pontos são determinados pelas outras unidades produtivas). Esse modelo busca identificar o limite ideal de produção considerando as melhores práticas observadas em outras entidades similares. Essencialmente, ele serve como uma referência para avaliar a eficiência relativa da unidade em questão em relação às demais. Ao analisar essa fronteira de eficiência, é possível identificar oportunidades de melhoria e entender

o desempenho da unidade em relação aos padrões estabelecidos pelo conjunto de pontos observados.

Ao comparar os limites da fronteira de eficiência com cota e sem cotas podemos perceber claramente uma diminuição clara dos formandos a partir do ano de 2016, período que coincide com a mudança de um governo progressista para um governo de direita/ extrema direita. Essa mudança política pode ter impactado significativamente as políticas educacionais e, por conseguinte, o desempenho dos estudantes, refletindo-se na eficiência da formação acadêmica. A queda na quantidade de formandos sugere uma possível deterioração nas condições de acesso, permanência e conclusão do ensino superior durante esse período, destacando a sensibilidade da educação às mudanças políticas e socioeconômicas.

A exceção é dada ao primeiro semestre de 2017, que coincide com a formação de todos os alunos do ensino a distância (CEAD), onde verifica-se que é um modelo de ensino que favorece tanto aos cotistas quanto não cotistas. Essa constatação pode indicar a eficácia e a acessibilidade do ensino a distância como uma alternativa viável para promover a conclusão dos estudos superiores, independentemente do sistema de cotas. A flexibilidade e a adaptabilidade desse modelo educacional podem ter desempenhado um papel fundamental na superação das barreiras enfrentadas pelos alunos, contribuindo assim para o sucesso acadêmico.

Em contrapartida, a eficiência dos não cotistas, que se mostra inferior aos cotistas desde 2012.2, sofre uma forte ascensão a partir de 2016.2, indicando que políticas públicas voltadas para a diminuição no ensino superior impacta positivamente nos discentes que não dependem de cotas para concluir sua formação superior. O aumento da eficiência dos não cotistas sugere uma possível convergência entre a redução de recursos destinados à educação e a melhoria do desempenho acadêmico desses estudantes. Isso pode ser resultado de uma alocação mais seletiva de recursos, maior competitividade no ambiente acadêmico ou uma resposta adaptativa dos alunos às mudanças nas condições educacionais. Essa dinâmica ressalta a complexidade das políticas educacionais e suas ramificações no desempenho e na equidade no ensino superior.

Tabela 14 – Análise comparativa de eficiência entre as variáveis.

Ano	vrs_i com cotas	vrs_i sem cotas
2012.2	0.9767095	0.9059585
2013.1	0.9488485	0.9479644

2013.2	1	1
2014.1	0.8857981	0.8642411
2014.2	1	1
2015.1	0.9791989	0.9375929
2015.2	0.9176295	1
2016.1	0.8664948	0.9075436
2016.2	0.8392422	1
2017.1	1	1
2017.2	0.5656745	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, buscou-se entender para além dos números a dimensão e relevância da política de cotas sociais e raciais no Brasil, compreendendo o papel do Estado na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, mostrando que essas políticas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social, econômico e cultural do país, ao estabelecerem diretrizes, metas e ações para garantir o acesso à educação, melhorar a qualidade do ensino e promover a igualdade de oportunidades, essencial na formação de cidadãos críticos e participativos.

Nessa perspectiva, percebe-se que a igualdade material defendida na Constituição Federal de 1988, foi amplamente conquistada com o advento da política de cotas. Além disso, fica evidente que o Estado possui papel central na busca de uma sociedade mais justa e igualitária e a Lei 12.711/2012 nesse sentido é a exemplificação dessa ação do Estado.

Diante do exposto, a Lei de Cotas 12.711/2012 representa um marco significativo nesse contexto, ao ser implementada com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e promover maior inclusão no acesso à educação superior, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esta iniciativa visa corrigir desigualdades históricas e estruturais, permitindo que estudantes desfavorecidos, tenham mais chances de ingressar no ensino superior público de qualidade.

A necessidade de revisão periódica da Lei de Cotas, como previsto no artigo 7º, destaca a importância de avaliar continuamente sua eficácia e adequá-la às necessidades em evolução da sociedade, garantindo que as cotas continuem a cumprir seus objetivos de inclusão e igualdade de oportunidades ao longo do tempo.

Ao longo desta pesquisa, avaliou-se o desempenho dos discentes cotistas na Universidade Federal do Piauí - UFPI, objetivando compreender melhor sua trajetória acadêmica e identificar os fatores que podem influenciar seu sucesso ou desafios enfrentados.

Em síntese, os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, fornecendo uma visão abrangente e aprofundada do desempenho dos discentes cotistas na UFPI através da lei 12.711/2012, assim mostram que os resultados obtidos, oferecem subsídios importantes para o aprimoramento contínuo das políticas de inclusão e equidade na universidade, contribuindo para uma educação mais justa e acessível para todos.

Uma das principais contribuições da pesquisa foi preencher lacunas no entendimento do desempenho dos cotistas na universidade, fornecendo uma análise detalhada e abrangente do período de 2012 a 2017. Ao examinar a aderência dos discentes à Lei de Cotas, pôde-se identificar padrões de desempenho, fatores que influenciam o sucesso acadêmico e desafios enfrentados pelos estudantes cotistas.

Além disso, a pesquisa também evidencia novas perspectivas sobre a implementação e gestão das políticas de cotas, especialmente no contexto da UFPI. Ao compreender como os gestores podem contribuir para o aperfeiçoamento do processo, através da comissão de heteroidentificação, foram delineadas possibilidades de melhorias nas práticas administrativas e na aplicação das políticas de inclusão.

Nesse sentido ao analisar a distribuição das vagas de cotas raciais e identificar os fatores que podem contribuir para o sucesso ou desafios dos discentes cotistas, a pesquisa ofereceu informações valiosas para o desenvolvimento de estratégias e programas de apoio acadêmico direcionados a esse grupo específico de estudantes.

Com base no exposto anteriormente, o pressuposto subjacente a esse estudo reside no acesso presencial dos candidatos negros e pardos, apontando para a necessidade de criar um núcleo de assessoramento para aqueles com dificuldades de acesso à plataforma online. Esse núcleo desempenharia um papel fundamental ao oferecer suporte técnico e orientações aos candidatos, auxiliando no preenchimento de formulários, solução de problemas técnicos e esclarecimento de dúvidas, além de fornecer informações essenciais sobre o programa e o processo de inscrição.

Nessa perspectiva representando um passo significativo na direção da promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, reforçando o

compromisso com a democratização do conhecimento e o fomento da diversidade no ambiente acadêmico.

Com base nos resultados apresentados, fica evidente que o desempenho dos candidatos que ingressaram via "Enem Cota" foi ligeiramente superior aos candidatos que ingressaram via "Enem", esta constatação levanta questões importantes relacionadas ao demonstrativo orçamentário e à política pública em questão. A análise dos dados orçamentários revela variações significativas nos repasses de recursos ao longo dos anos, com uma desaceleração nos investimentos a partir de 2017. Essa desaceleração nos investimentos em educação superior pode ter impactado as taxas de sucesso nos anos subsequentes, a curva de desaceleração dos investimentos, evidenciada pelos valores negativos nos anos de 2016 e 2017, sugere uma correlação entre os recursos disponíveis e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Além disso, ao analisar a Taxa de Sucesso na Graduação e a Taxa de Conclusão Anual, observamos uma relação direta entre esses indicadores e os investimentos em educação. Os anos de 2015 e 2017 destacaram-se com taxas mais altas, sugerindo uma possível influência dos recursos disponíveis nesse período.

Por outro lado, a estabilização e declínio subsequentes dessas taxas indicam que as condições favoráveis que impulsionaram o crescimento anterior não foram mantidas, possivelmente devido à contenção de investimentos em educação. Portanto, os resultados desta pesquisa têm implicações práticas significativas para gestores públicos e profissionais da área educacional, destacam a importância de investimentos consistentes e adequados em educação para garantir o sucesso acadêmico dos estudantes, especialmente aqueles provenientes de grupos historicamente sub-representados.

Cabe destacar a abordagem metodológica adotada na pesquisa, que utiliza uma abordagem descritiva alinhada aos objetivos de compreensão e análise dos fenômenos em estudo. Esta escolha metodológica permite uma descrição minuciosa e sistemática dos dados coletados, oferecendo uma visão abrangente do cenário analisado. No entanto, é importante reconhecer que essa abordagem não busca estabelecer relações causais entre as variáveis estudadas, mas sim capturar os aspectos essenciais dos eventos, variáveis e relações presentes no contexto da pesquisa.

Para estudos futuros que possam expandir ou aprofundar as questões levantadas várias sugestões podem ser consideradas. Primeiramente, uma investigação comparativa do impacto das políticas de cotas em diferentes instituições de ensino superior no Brasil poderia oferecer

uma visão mais abrangente dos resultados e das práticas de implementação, explorar os fatores socioeconômicos e culturais que influenciam o desempenho dos estudantes, além disso, analisar o papel dos gestores universitários na promoção da equidade e inclusão, bem como, o impacto das políticas de cotas no mercado de trabalho, seriam contribuições significativas para entender os resultados e implicações mais amplas das políticas de ação afirmativa.

Ao concluir esta pesquisa, é inevitável refletir sobre a jornada pessoal e acadêmica que este estudo representou. Um dos principais desafios foi a coleta e análise dos dados, especialmente quando se tratava de lidar com conjuntos de dados complexos e informações sensíveis. Além disso, a imersão no tema das políticas de cotas e seu impacto no desempenho acadêmico dos estudantes cotistas proporcionou uma compreensão mais profunda das desigualdades sociais e educacionais no Brasil, levando a refletir sobre questões de justiça social e equidade no acesso à educação, e como essas políticas podem desempenhar um papel crucial na promoção da inclusão e diversidade nas universidades.

A compreensão dos fatores que influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes de apoio e suporte, visando garantir o sucesso de todos, independentemente de sua origem socioeconômica ou étnico-racial. Além disso, a análise cuidadosa dos resultados desta pesquisa pode subsidiar a implementação de políticas mais eficientes e inclusivas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, reitero a importância deste estudo e seu potencial impacto na promoção da igualdade de acesso e sucesso acadêmico para todos os estudantes universitários, os resultados aqui apresentados possam inspirar novas pesquisas, políticas e práticas que fortaleçam o compromisso com a diversidade, a inclusão e a excelência no ensino superior. Que possamos continuar avançando em direção a uma sociedade igualitária, onde todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional e profissional.

REFERÊNCIAS

- ABD AZIZ, N. A.; JANOR, R. M.; MAHADI, R. Comparative departmental efficiency analysis within a university: A DEA approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 90, p. 540-548, 2013.
- ABREU, E. N. do N. de; LIMA, P. G. Políticas de ações afirmativas: itinerário histórico e pontuações quanto à realidade brasileira. *Laplage em Revista*, v. 4, p. 179–196, 2018.
- AFONSO, A.; KAZEMI, M. Assessing public spending efficiency in 20 OECD countries. In: *Inequality and finance in macrodynamics*. Springer, Cham, p. 7-42. 2011.
- AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.
- ALENCASTRO, L. F. O Pecado Original da Sociedade e da Ordem Jurídica Brasileira. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 87, jul. 2010.
- ALMEIDA, W. M. Acesso à Universidade Pública Brasileira: posições em disputa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*. v.2, n.18.Ano: 2012. Disponível em: Acesso em 24 de julho de 2023.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, ANPAE: S. l., v.32, n. 3, p. 653-673, dez. 2016.
- ARAÚJO, L. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.
- ARPINO, G. Relação entre uso de TI e eficiência organizacional: um estudo no setor brasileiro de bens de capital mecânicos. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em em Administração, Faculdade de
- 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, 2015.
- BACIU, L.; BOTEZAT, A. A comparative analysis of the public spending efficiency of the new EU member states: a DEA approach. *Emerging Markets Finance and Trade*, v. 50, n. sup4, p. 31-46, 2014.
- BANKER, R. D.; CHARNES, A.; COOPER, W. W. Some models for estimating technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis. *Management Science*, v. 30, n. 9, p. 1078-1092. 1984.
- BARROS, C. P.; DIEKE, P. U. C. Measuring the economic efficiency of airports: A Simar–Wilson methodology analysis. *Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review*, v. 44, n. 6, p. 1039-1051, 2008.
- BAYMA, F. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: Referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio*, v. 20, n. 75, p. 325– 346, 2012.
- BECKWITH, F. J.; TODD, E. Jones (Hg.) Ação afirmativa. *Justiça Social ou Discriminação Reversa*, Novo Iorque. 1997.

- BEHRING, E. Estado no Capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. 2018.
- BELLONI, J. A. Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras. 2000. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BELLONI, M. Avaliação de desempenho organizacional: conceitos, metodologias e aplicações. São Paulo: EDUSP. 2000.
- BENTO, A. A. et al. Políticas de cotas raciais: conceitos e perspectivas. Ensaios Pedagógicos, p. 64–81, 2016.
- BITTENCOURT, M. F. N.; FERREIRA, P. A. As obras na implementação de políticas públicas: o caso do Reuni. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 38, Rio de Janeiro, 2014.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de política Volume I. Tradução de Carmen C. Varriale et al. Coord. Trad. João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11. ed., 1998.
- BOYNARD, K. M. S.; NOGUEIRA, J. M. Indicadores de gestão em conflito com indicadores de qualidade? Lições econômicas para a gestão universitária. Revista GUAL, v. 8, n. 4, p. 237-258, 2015.
- BRANDÃO, C. R. Educação e cidadania: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Vozes. 2007.
- BRANDÃO, C. da F. As cotas da universidade pública brasileira: será esse o caminho? Campinas Autores Associados, 2005.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 21/07/2023.
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014: balanço social 2003 - 2014. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012: relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Reuni 2008: relatório de primeiro ano. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ações afirmativas na educação superior brasileira: da reserva de vagas à política de cotas. Brasília: MEC, p. 68. 2012b.
- _____. Supremo Tribunal Federal (Plenário). Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186/DF. Arguição de descumprimento de preceito fundamental. Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. Alegada ofensa aos arts. 1º, caput, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II XXXIII, XLI, LIV, 37, caput, 205, 206, caput, I, 207, caput, e 208, V, todos da Constituição Federal. Ação julgada improcedente [...]. Requerente: Democratas – DEM. Interessados: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade

de Brasília – CEPE; Reitor da Universidade de Brasília; Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília – CESPE/UnB. Relator: Min. Ricardo Lewandowski, 26 de abril de 2012b. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=269432069&ext=.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei no 73, de 1999. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, ano 54, n. 45, p. 9.546-9.547, 16 mar. 1999. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16MAR1999.pdf#page=78>. Acesso em: 19 nov. 2023.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei no 3.627, de 2004 (do Poder Executivo). Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=017F52D76DFE1AB3325B3D190D3BE637.node2?codteor=223564&filename=Avulso+-PL+3627/2004. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Universitário 360°. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/universidade360/painel-universidade-360>. Acesso em: 17/02/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 17/02/2024.

CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 7-31, maio/ago. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200001>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 nov. 2023.

CAVALCANTI, P. A. *Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação*. Salvador: EDUNEB, 2012.

CHARNES, A.; COOPER, W. W.; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision making units. *European Journal of Operational Research*, v. 2, n. 6, p. 429-444. 1978.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. *Estudos Feministas*, p. 209-220, 1996.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Penso. 2013.

CRUZ, H. N. da; LUQUE, C. A.; PROTTI, A. T. Desafios do Financiamento das Universidades Estaduais Paulistas. *Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 01-20, Edição Especial, 2012.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). 500 anos de educação no Brasil. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 606. 2010.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. 3. ed. Petrópolis: Vozes, a. p. 435. 2009.

DAFLON, V. T. et al. “Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico”. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, 2013, pp. 302-27. Disponível em: . Acesso em: 26/10/2023.

DURKHEIM, E. Sobre a divisão social do trabalho. Estudo sobre a organização das sociedades superiores, Frankfurt. 1998.

DURLI, Z. Políticas educacionais no contexto das políticas sociais. In: HETKOWSI, Tânia Maria (org.). Políticas públicas & inclusão digital. Salvador: EDUFBA, 2008.

DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: Heidemann, F. G.; Salm, J. F. Políticas públicas e desenvolvimento. Brasília, DF: Editora UnB, a. p. 99-129. 2010.

DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. de; ROSSI, P. (Coord.) Austeridade e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, 2018

EMROUZNEJAD, A. Measurement efficiency and productivity in SAS/OR. Computers and Operations Research, v. 32, n. 7, p. 1665-1683. 2005.

FARIA, F. P.; JANNUZZI, P. de M.; SILVA, S. J. da. Eficiência dos gastos municipais em saúde e educação: uma investigação através da análise envoltória no estado do Rio de Janeiro. Revista de administração pública, v. 42, n. 1, p. 155-177, 2008.

FARREL, M. J. The Measurement of Productive Efficiency. Journal of the Royal Statistical Society, Series A (General), v. 120, n. 3, p. 253-290. 1957.

FERES JÚNIOR, J. O combate à discriminação racial nos EUA: estudo histórico comparado da atuação dos três poderes. Sociedade em Estudos, n. 1994, 2007.

FISCHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. Handbook of public policy analysis: theory, politics and methods. New York: CRC Press, 2007.

FLORESTAN, Integração do Negro na Sociedade de Classes. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 11-34, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 99, p. 257-293, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n99/1807-0175-ln-99-00257.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas. 2002.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas: Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100> Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00183.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília, DF: IBGE, 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA . Sinopse estatística da educação superior 2005. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> . Acesso em: 8 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2021 <https://download.inep.gov.br/educacaosuperior/censosuperior/documentos/2021/apresentacaocensodaeducacaosuperior2021.pdf> Acesso em: 05 jun. 2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – MEC/Inep. Tabelas de Divulgação | Censo da Educação Superior 2022 <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 06 jun. de 2023

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. Brasília: Inep, 2016. 590 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/publicações>. Acesso em: 27 jul. 2023

JOHNES, J. Data envelopment analysis and its application to the measurement of efficiency in higher education. *Economics of education review*, v. 25, n. 3, p. 273-288, 2006.

JUBRAN, A. J. Modelo de análise de eficiência na administração pública: estudo aplicado às prefeituras brasileiras usando a análise envoltória de dados. São Paulo. 224p. Tese (Doutorado) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2006.

KALOIANOV, R. Ação afirmativa para migrantes? Usando o exemplo da Áustria, Viena. 2008.

KASSAI, S. P. de C. Utilização da análise por envoltória de dados (DEA) na análise de demonstrações contábeis. Tese (Doutorado em Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

KANTOLA, J. Género na União Europeia. Nova York, NY: Palgrave Macmillan. 2010.

KELLY, E.; DOBBIN, F. Como a ação afirmativa se tornou gestão da diversidade. *Employers Response to Antidiscrimination Law, 1961–1996*, em: John David Skretny (Hg.): *Color Lines*. Opções de ação afirmativa, imigração e direitos civis para a América, Chicago, 87–118. 2001.

KEMPKES, G.; POHL, C. The efficiency of German universities—some evidence from nonparametric and parametric methods . *Applied economics*, v. 42, n. 16, p. 2063-2079, 2010.

LEWANDOWSKI, R. E. Teor do voto de Ministro Relator, ADPF 186 – Superior Tribunal de Justiça (STF). – Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf> Acesso em 23 janeiro 2024.

- LIMA, C. A. B.; NEVES, J. S.; SILVA, A. A. A política de cotas raciais na Universidade de Brasília: impactos e desafios. Brasília: Editora UnB. 2014.
- LIMA, H. I.; SILVA, P. R. Acesso ao Ensino superior: Evolução, Dilemas e Perspectivas. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História de Educação, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/qTUWYO> . Acesso em: 30 mar. 2023.
- LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas. Novos Estudos, 2010.
- LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. Revista Avaliação. Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100006>
- LÓPEZ, L. C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. Interface: Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 121-134, jan./mar. 2012.
- LUGÃO, R. G. Consequências, limites e potencialidades na implementação do programa Reuni em Ifes de MG: um estudo multicaso. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.
- MARIANO, E. B. Sistematização e comparação de técnicas, modelos e perspectivas não-paramétricas de análise de eficiência produtiva. 2008. 280 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Departamento de Engenharia da Produção, Universidade de São.
- MARIANO, B. E.; ALMEIDA, M. R.; REBELATTO, D. A. N. Peculiaridades da Análise por Envoltória de Dados. In: XII SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (SIMPEP 2006), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Anais, 2006.
- MARQUES, E. P. de S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. Revista Brasileira de Educação, p. 1–23, 2018.
- MATTAR, K. J. Marketing de relacionamento: estratégias e técnicas para a era digital. São Paulo: Atlas. 1996.
- MEIER, P. O efeito de contágio mútuo das cotas legais e partidárias: uma perspectiva belga. Party Politics v. 10, n. 5, p. 583–600. 2004.
- MINHOTO, A. C. B. Da escravidão às cotas: A ação afirmativa e os negros no Brasil com comentários à ADPF 186. Birigui: Boreal, 2013.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. Educação & Sociedade, v. 25, p. 757–776, 2004.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 117, n. 117, p. 197–217, 2002.
- MOROSINI, M. C. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. 3. ed. Petrópolis: Vozes, p. 435. 2009.
- MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (org). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, 1996.
- MUNUNGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org). SILVÉRIO, Valter Roberto (Org). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Inep: Brasília, 2003.

- NÓVOA, A. Apresentação. In: CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, p. 701. 1999.
- NUNES, G. H. L. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/das gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018.
- OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação, 2007.
- OPIE, T.; ROBERTS, L. M. Do black lives really matter in the workplace? Restorative justice as a means to reclaim humanity. Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 2017.
- PAUL, J. J.; WOLYNEC, E. O custo do ensino superior nas instituições federais. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, (Documento de Trabalho, v. 11/90). 1990. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9011.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2023.
- PAIVA JUNIOR, H. Avaliação de desempenho de ferrovias utilizando a abordagem integrada DEA/AHP. Campinas. 178p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Engenharia Civil. Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- PEÑA, José M. The use of data envelopment analysis in the evaluation of universities. Journal of the Operational Research Society, v. 59, n. 12, p. 1570-1577, 2008.
- PIDD, M. Five Simple Principles of Modeling. In: 1996 WINTER SIMULATION CONFERENCE, Anais... [s.l: s.n.] 1996.
- PLOEG, V. D.; MEES, H. Ação Afirmativa para a Europa, Project Sundicate. 2005.
- RAMOS, F. P. História e Política do Ensino Superior no Brasil: algumas considerações sobre o fomento, normas e legislação. Para entender a história..., v. 2, mar, p. 1–17, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/iVZMVD>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- RIBEIRO, Vera Lúcia; SCHLEGEL, Alice. O impacto das políticas públicas na democratização do ensino superior no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 61, p. 237-258, 2015.
- RIOS, R. R. Direito da antidiscriminação: discriminação direta, indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.
- RODRIGUES, R. J. P. A evolução da política de cota de gênero na legislação eleitoral e partidária e a sub-representação feminina no parlamento brasileiro. Revista Eletrônica Direito e Política, v. 12, n. 1, p. 1–21, 2017.
- ROSA, A. A. A Implementação das cotas raciais e sociais na ufgd e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016.
- SABBAGH, D. Políticas de Ação Afirmativa: Uma Perspectiva Internacional, Vortrag am Joint Session of Workshops des European Consortium for Political Research. (14.–19. abril 2005), Granada, Espanha. 2005.
- SARMENTO, D. Direito constitucional e igualdade étnico-racial. In: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. Ordem jurídica e igualdade étnico-racial. Brasília, DF: SEPPIR, 2006. p. 59-108.

- SANTOS, J. Política Pública de Acesso ao Ensino Superior: Um Olhar Sobre a Utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/oec06A> . Acesso em: 15 mar. 2023.
- SANTOS, R. A. dos. Ação afirmativa à luz da Constituição Federal brasileira. Instituição Toledo de Ensino: Programa de pós-graduação stritu sensu em direito, 2012.
- SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, D. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SCHLEGEL, R. A expansão do ensino superior no Brasil e seus impactos sobre a desigualdade social. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 61, p. 539-557. 2015.
- SCHMIDT, M. F. Nova História Crítica. São Paulo: Nova Geração, 2005.
- SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL - EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO, 2006, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufrmg.pdf . Acesso em: 10 abr. 2023.
- SIGAA. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023. Disponível em: <<https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/home.jsf> >. Acesso em: 1 ago. 2023.
- SILVA SOARES, I. da. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do movimento negro brasileiro. Universitas: Relações Internacionais, v. 14, n. 1, 2016.
- SILVA, V. P. M. Lei de Cotas no Ensino Superior e Racismo Institucional: conhecendo o trâmite legislativo da Lei 12.711/2012. Jundiaí: Paco Editorial. 2020.
- SILVA, Nelson; PASTORE, José. Mobilidade social no Brasil. São Paulo: Makron Books, 2000.
- SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz. Silva, Maria Nilza (orgs.). O negro na universidade: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.
- SOARES MELLO, J. C. C. B.; GOMES, E. G.; BIONDI NETO, L.; LINS, M. P. E. Suavização da fronteira DEA: o caso BCC tridimensional. In: ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE DENTEINVESTIGAÇÃO OPERACIONAL, 2004.
- STERMAN, J. et al. System dynamics perspectives and modeling opportunities for research in operations management. Journal of Operations Management, [s. l.], v. 39–40, p. 1–5, 2015.
- PERIA, M. Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro. [s.l.] Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.
- STF. ADPF 186. 2012. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiantociastfarquivo/anexo/adpf186.pdf> Acesso em: 20 nov. 2023.
- SOUZA, Y. H. de; SECCHI, L. Extinção de políticas públicas: síntese teórica sobre a fase esquecida do policy cycle. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, v. 20, n. 66, p. 75–93, 2015.

SOWELL, T. Ações Afirmativas no Mundo. Um estudo empírico, New Haven. 2004.

STF. ADPF 186. 2012. Disponível em: Acesso em: 27 jun. 2023.

STRASSER, E.; GÄCHTER, A.; DZHENGGOZOVA, M. Os Benefícios da Ação Positiva, ICMPD, Viena, 2008. Internet: <http://www.libertysecurity.org/IMG/pdfFRAtematicpaperpositiveactionICMPDen.pdf> (acessado em: 30 de junho de 2023).

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas. AATR-BA, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

THANASSOULIS, E. Introduction to the theory and application of data envelopment analysis. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001.

TORRES, C. A. Teoria Crítica e Sociológica. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

UFES. Relatório do procedimento de heteroidentificação racial. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. 2019.

UFMG. Edital nº 358, de 23 de maio de 2019. Concurso público para provimento de cargos técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.

UFPI. Edital UFPI Nº 09, de 23 de junho de 2023. Processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFPI, na modalidade presencial, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) 2º semestre letivo de 2023. Teresina, PI: UFPI, 2023.

VISBAL-CADAVID, D.; MARTÍNEZ-GÓMEZ, M.; GUIJARRO, F. Assessing the efficiency of public universities through DEA. A case study. Sustainability, v. 9, n. 8, p. 1416, 2017.

VIEIRA, O. V. Direitos Fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

VONBUN, C.; MENDONÇA, J. L. O. Educação superior uma comparação internacional e suas lições para o Brasil. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2012. (Texto para discussão, v. 1720).

WEDDERBUN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectivas e considerações. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, p. 307-334. 2005.

WLADASCH, K. Thematic legal study on impact of Race Equality Directive – Austria, FRA. 2009.

APÊNDICE A – SCRIPTS GRÁFICOS

```

#Iremos utilizar o pacote Benchmarking
install.packages("Benchmarking")
library(Benchmarking)

#Usaremos a função "dea" desse pacote e seus padrões (default)
#dea(X, Y, RTS="vrs", ORIENTATION="in", XREF=NULL, YREF=NULL,
##    FRONT.IDX=NULL,    SLACK=FALSE,    DUAL=FALSE,    DIRECT=NULL,
param=NULL,
##    TRANSPOSE=FALSE, FAST=FALSE, LP=FALSE, CONTROL=NULL, LPK=NULL)
#X Matriz de insumos da IES que serão analisadas,
## matriz de ordem K x m, sendo m insumos e k IES
# Y - matriz dos graduandos incluídos na análise.
## ordem k x n, sendo n graduandos e k IES.
# RTS :texto ou número definindo o modelo DEA a ser estimado/retornos à escala
## 0 fdh : Free disposability hull, não é assumido convexidade;
## 1 vrs : Retornos variáveis à escala, convexidade e free disposability
## 2 drs : Retornos decrescentes à escala, convexidade, down-scaling e
## "free disposability" (disponibilidade fraca);
## 3 crs : Retornos constantes à escala, convexidade e free disposability
## 4 irs : Retornos crescentes à escala,
## (up-scaling, mas não down-scaling), convexidade e free disposability
## 5 irs2: Retornos crescentes à escala
## (up-scaling, mas não down-scaling), aditividade e free disposability
# 6 add : Aditividade (scaling up e down, mas apenas com inteiros),
## e free disposability; também conhecido uma replicabilidade e free disposability,
## a free disposability e replicability hull (frh) – não é assumido convexidade
# 7 fdh+: Combinação de "free disposability" e restrito ou retornos constantes à
## escala local
#10 vrs+ :Retornos variáveis à escala, mas não há restrição sobre os
## lambdas individuais via param
# ORIENTATION: insumo "in" (1), produto "out" (2), e gráfico da eficiência "graph"
#XREF: Insumos das IES determinando ao conhecimento, default (padrão): X

```

```

#YREF: Produtos das firmas determinando a conhecimento,default: Y
#FRONT.IDX: Indices das IES determinando o conhecimento
#SLACK: Calcula a as folgas dos insumos/produtos na etapa 2 via função slack.
#Importando
library(readxl)
sem_cotas_excel("semcotas")
#Montando a matriz de insumos. Perceba que você deve combinar todos os insumos via
## função cbind. "x1" e "x2" são os nomes dos insumos. Você pode mudar os nomes
## de acordo com a sua base de dados e incluir quando desejar, acrescentando
## ", variável"
x <- as.matrix(with(sem_cotas,x))
#Nesse caso temos apenas um produto. Se tiver mais de um, utilizar o mesmo
## procedimento utilizado dos insumos
y <- as.matrix( with(sem_cotas, y))
#Estimando a eficiência.
## Retornos constantes à escala e orientação insumo
eci <- dea(x,y, RTS="crs", ORIENTATION = "in")
## Retornos constantes à escala e orientação produto
eco <- dea(x,y, RTS="crs", ORIENTATION = "out")
## Retornos variáveis à escala e orientação insumo
evi <- dea(x,y, RTS="vrs", ORIENTATION = "in")
## Retornos variáveis à escala e orientação produto
evo <- dea(x,y, RTS="vrs", ORIENTATION = "out")
#Combinando os resultados em um banco de dados
#Observe que em "crs_i = eci$eff", estamos criando uma variável de nome crs_i
## (você pode utilizar outros nomes), selecionando os escores de eficiência (eff)
## dentro do objeto "eci"
res <- data.frame(crs_i = eci$eff, crs_o = eco$eff, vrs_i = evi$eff, vrs_o = evo$eff,
                  crs_1o = 1/eco$eff, vrs_1o = 1/evo$eff)
## Os escores de eficiência sobre a pressuposição de retornos constantes com orientação
### insumo e produto são iguais, o que não ocorre sobre a pressuposição de retornos
### variáveis;
## Os escores de eficiência com a pressuposição de retornos variáveis são maiores
### do que os calculados sobre a orientação de retornos variáveis.

```

```
#Podemos traçar a isoquanta para essa função com dois insumos
dea.plot.isoquant(sem_cotas$x,sem_cotas$y,RTS = "vrs", txt=T)
#Podemos obter a fronteira de possibilidades de produção
## sobre a pressuposição de retornos consntantes,
dea.plot.frontier(x, y, RTS="crs", txt=T)
## sobre a pressuposição de retornos variáveis,
dea.plot.frontier(x, y, RTS="vrs", txt=T)
```

APÊNDICE B - TABELA 1.01 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2012-2022

PRINCIPAIS RESULTADOS - CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tabela 1.01 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2012-2022

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.
2021	2.574	113	91	12	338	147	1.832	41	n.a.
2022	2.595	115	90	10	371	146	1.822	41	n.a.

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Nota: (n.a.) Não se aplica

APÊNDICE C - TABELA 3.03 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 1980-2022

PRINCIPAIS RESULTADOS - CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tabela 3.03 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 1980-2022

Ano	Matrículas nos Cursos de Graduação					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
1980	1.377.286	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	535.810	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	548.388	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	576.689	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	571.879	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	556.680	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	577.632	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	584.965	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.555	585.351	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	1.518.904	584.414	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	605.736	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	629.662	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	653.516	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	690.450	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	2.695.927	888.708	483.050	333.486	72.172	1.807.219
2001	3.036.113	944.584	504.797	360.537	79.250	2.091.529
2002	3.520.627	1.085.977	543.598	437.927	104.452	2.434.650
2003	3.936.933	1.176.174	583.633	465.978	126.563	2.760.759
2004	4.223.344	1.214.317	592.705	489.529	132.083	3.009.027
2005	4.567.798	1.246.704	595.327	514.726	136.651	3.321.094
2006	4.883.852	1.251.365	607.180	502.826	141.359	3.632.487
2007	5.250.147	1.335.177	641.094	550.089	143.994	3.914.970
2008	5.808.017	1.552.953	698.319	710.175	144.459	4.255.064
2009	5.954.021	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
2013	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
2014	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
2015	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
2016	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
2017	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
2018	8.450.755	2.077.481	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274
2019	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
2020	8.680.354	1.956.352	1.254.080	623.729	78.543	6.724.002
2021	8.986.554	2.078.661	1.371.128	633.785	73.748	6.907.893
2022	9.443.597	2.076.517	1.344.835	655.492	76.190	7.367.080

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo Inep/DEED