



Olmiro Cristiano Lara Schaeffer

O MODELO DE UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA
REGIONAL (UCR) E A EQUIDADE NA EXPANSÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Passo Fundo

2024

Olmiro Cristiano Lara Schaeffer

O MODELO DE UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA
REGIONAL (UCR) E A EQUIDADE NA
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação, sob a orientação do professor Dr. Altair Alberto Favero e a coorientação do professor Dr. Julio Cesar Godoy Bertolin.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

S294m Schaeffer, Olmiro Cristiano Lara
O modelo de Universidade Comunitária Regional (UCR)
e a equidade na expansão da educação superior [recurso
eletrônico] / Olmiro Cristiano Lara Schaeffer. – 2024.
14.9 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Favero.
Coorientador: Prof. Dr. Julio Cesar Godoy Bertolin.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2024.

1. Ensino superior - Brasil. 2. Educação e Estado.
3. Igualdade na educação. 4. Instituição Comunitária de
Educação Superior (ICES). I. Favero, Altair Alberto,
orientador. II. Bertolin, Julio Cesar Godoy, coorientador.
III. Título.

CDU: 378

Olmiro Cristiano Lara Schaeffer

O modelo de Universidade Comunitária Regional (UCR)
e a equidade na expansão da educação superior

A banca examinadora abaixo, APROVA em 18 de setembro de 2024, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dr. Altair Alberto Favero - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Julio Cesar Godoy Bertolin -Coorientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Regina Celia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Dr. Helio Radke Bittencourt
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC RS

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Cristina Fioreze
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Luciane Spanhol Bordignon
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Minha gratidão aos meus orientadores, pela inspiração e incentivo, decisivos do início ao fim dessa jornada. Pelas orientações que guiaram esse trabalho, assim como pelos ensinamentos generosos e a amizade sincera. Prof. Dr. Julio Bertolin, em suas cuidadosas e precisas palavras a equidade na educação se fortalece. Prof. Dr. Altair Favero, sua incansável mobilização frutifica uma rede de educadores críticos e transformadores.

Agradeço à banca examinadora por seu tempo, pela avaliação qualificada e as contribuições valiosas que enriqueceram este trabalho. Aos colegas do curso de Doutorado e aos professores do PPGedu da UPF, pelo ambiente vibrante e contagiante, assim como pela tenacidade ao enfrentar a pandemia.

Agradeço também aos colegas do IHCEC/UPF – professores, funcionários e estudantes – pelo apoio, a troca de conhecimentos e a sempre revigorante interdisciplinaridade. Aos colegas dos grupos e dos projetos de pesquisa que me envolveram com entusiasmo e sabedoria nos temas da universidade comunitária e da equidade. Aos colegas de comissões, conselhos e grupos de trabalho, que contribuíram decisivamente para a compreensão das políticas públicas e institucionais no âmbito da educação superior. Aos colegas de extensão e aos envolvidos no projeto Célula, pelos encontros e diálogos transformadores. Aos colegas do NEXPP, por nutrir o espírito da criatividade e da comunicação e pelo incentivo, amizade e confiança que me permitiram percorrer tantos caminhos pela instituição. Aos colegas do curso de Publicidade e Propaganda, pelo acolhimento diário e parceria durante tantos anos.

À Ana, pelo amor, a parceria, o incentivo, a compreensão e o sorriso. O seu suporte carinhoso e o diálogo inteligente foram decisivos nesse estudo. Obrigado por compartilhar as alegrias e os desafios. À mãe e ao pai, pelo amor incondicional e o apoio sempre presente. E por instigarem o gosto pelo debate político, com crítica e ternura. À família e aos amigos, pelo carinho, encorajamento e compreensão diante das minhas ausências nos anos de estudo. Espero retribuir todo apoio através do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos nesta jornada.

RESUMO

No Brasil, as instituições de ensino superior são classificadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em três categorias administrativas: pública, privada (com ou sem fins lucrativos) e comunitária. Um modelo institucional comunitário é o das Universidades Comunitárias Regionais (UCRs), que surgiram das iniciativas locais para oferecer educação superior no interior dos estados do Rio Grande do Sul (RS) e de Santa Catarina (SC). O início do século XXI foi marcado pela expansão da educação superior no Brasil, mas ainda insuficiente para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação. As UCRs anunciam seu modelo como alternativa para a democratização do acesso à universidade, o que deve ser avaliado em termos de equidade. A ideia de equidade percorreu longa jornada histórica, da *epieikeia* de Aristóteles à *fairness* de Rawls, até seu encontro com a educação superior, com um sentido de equalização, no contexto das reivindicações por direitos, redistribuição, reconhecimento e inclusão. Tristan McCowan (2016) compreende a equidade em sistemas de educação superior a partir de três dimensões: disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade. Um sistema justo deve garantir vagas suficientes, condições equânimes de acessibilidade e qualidade entre os diferentes modelos institucionais, modalidades e cursos (diferenciação horizontal). Neste contexto, a questão de pesquisa desta tese é formulada do seguinte modo: diante da avaliação de indicadores de equidade no período de 2005 a 2019, em face das políticas públicas de indução, de que modo as universidades comunitárias regionais podem contribuir para a expansão do sistema brasileiro, como alternativa aos modelos federal e mercantil? O objetivo geral é revelar as possibilidades de contribuição e os desafios do modelo comunitário regional para o sistema brasileiro de educação superior expandir com qualidade e equidade. Foram identificadas vinte UCRs nos estados do RS e de SC, analisadas a partir de indicadores quantitativos de qualidade e equidade na educação superior, de forma longitudinal e comparativa com outros modelos. Utilizou-se estatística descritiva sobre os microdados do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, complementados pelo Censo Demográfico, pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios e outras fontes. Foram gerados e comparados dados sobre a qualidade institucional e dos cursos, além de valores absolutos, relativos e contextuais sobre a representatividade de grupos menos favorecidos nos modelos comunitário, federal e mercantil. O sistema de educação superior manteve-se com iniquidade no período analisado, apresentando flutuações de melhoria e piora das desigualdades. A Lei de Cotas induziu a melhoria dos indicadores nas instituições federais, mas ainda insuficiente para alcançar a representatividade equitativa. Os maiores índices de participação contextual dos grupos desfavorecidos foram alcançados no modelo mercantil, apoiado por políticas favoráveis ao setor privado. Todavia, essas instituições apresentaram pior desempenho em termos de qualidade. A combinação de PROUNI e FIES foi a política mais eficaz para ampliar rapidamente a participação de grupos desfavorecidos nas UCRs, ao mesmo tempo em que essas instituições melhoraram nos indicadores de qualidade. O estudo identificou as contribuições e desafios do modelo comunitário para a expansão equitativa. Conclui-se que as UCRs podem ser uma alternativa para a expansão da educação superior de qualidade com equidade, contanto que contempladas em políticas públicas de indução à acessibilidade.

Palavras-chave: Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES). Educação Superior. Equidade. Políticas educacionais. Expansão da educação superior.

ABSTRACT

In Brazil, higher education institutions are classified by the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) into three administrative categories: public, private (for-profit or non-profit) and community. One community institutional model is the Regional Community Universities (UCRs), which emerged from local initiatives to offer higher education in the interior of the states of Rio Grande do Sul (RS) and Santa Catarina (SC). The early of the 21st century was marked by the expansion of higher education in Brazil, but still insufficient to meet the goals of the National Education Plan. The UCRs announce their model as an alternative for the democratization of access to university, which must be evaluated in terms of equity. The idea of equity traveled a long historical journey, from Aristotle's *epieikeia* to Rawls' fairness, until his meeting with higher education, with a sense of equalization, in the context of claims for rights, redistribution, recognition and inclusion. Tristan McCowan (2016) understands equity in higher education systems from three dimensions: availability, accessibility and horizontality. A fair system must guarantee sufficient places, equitable conditions of accessibility and quality between the different institutional models, modalities and courses (horizontal differentiation). In this context, the research question of this thesis is formulated as follows: given the evaluation of equity indicators in the period from 2005 to 2019, in view of public induction policies, how regional community universities can contribute to the expansion of the Brazilian system as an alternative to federal and for-profit models? The general objective is to reveal the possibilities of contribution and the challenges of the regional community model to the Brazilian Higher Education System expand with quality and equity. Twenty UCRs in the states of RS and SC were identified and analyzed through quantitative indicators of quality and equity in higher education, using a longitudinal and comparative approach with other models. Descriptive statistics were used on microdata of the Census of Higher Education and the National Test of Student Performance, complemented by the Demographic Census, the National Household Sample Survey and other sources. Data on institutional and course quality were generated and compared, as well as absolute, relative and contextual values on the representation of disadvantaged groups in the community, federal and for-profit models. The higher education system remained unequal over the period analyzed, showing fluctuations in the improvement and worsening of inequalities. The Quotas Law contributed to the improvement of indicators in federal institutions, but this is still insufficient to achieve equitable representation. The highest contextual participation rates of disadvantaged groups were found in the for-profit model, supported by policies favorable to the private sector. However, these institutions showed worse performance in terms of quality. The combination of PROUNI and FIES was the most effective policy for rapidly increasing the participation of disadvantaged groups in UCRs, at the same time as they improved in quality indicators. The study identified the contributions and challenges of the community model for equitable expansion. It is concluded that UCRs can be an alternative for the expansion of quality higher education with equity, provided that they are included in public policies promoting accessibility.

Keywords: Community Higher Education Institution (ICES). Higher education. Equity. Educational policies. Expansion of higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etimologia latina de equidade e síntese de significados	60
Quadro 2 – Significados de equidade em dicionários de Língua Portuguesa	64
Quadro 3 – Critérios de constitucionalidade para ações afirmativas	70
Quadro 4 – Cinco passos do instituto jurídico da equidade	83
Quadro 5 – Cinco passos da equidade política	89
Quadro 6 – Cinco bens primários relacionados por Rawls	93
Quadro 7 – Panorama das principais considerações sobre desigualdade e equidade em sistemas de educação	103
Quadro 8 – Categorias da anatomia da universidade	112
Quadro 9 – Benefícios da educação superior	113
Quadro 10 – Dimensões de equidade no acesso à educação superior	114
Quadro 11 – Tipos de estratificação (falta de horizontalidade) em sistemas de educação superior ...	116
Quadro 12 – Principais concepções e paradigmas de universidade	119
Quadro 13 – Condições para credenciamento IES privadas e comunitárias	123
Quadro 14 – Terminologias sobre educação superior utilizadas no Cadastro e-MEC	124
Quadro 15 – Periodização histórica da educação superior no Brasil	128
Quadro 16 – Governos e ministros da Educação (1995-2024).....	132
Quadro 17 – Fases da expansão da educação superior no Brasil, entre 2005-2019.....	133
Quadro 18 – Insumos, dimensões e propósitos do SINAES	148
Quadro 19 – Ciclos Avaliativos do ENADE (2004-2022).....	150
Quadro 20 – Conceitos e indicadores do SINAES para curso e instituição.....	151
Quadro 21 – Critérios para a identificação das instituições comunitárias do Brasil	166
Quadro 22 – ICES associadas ao COMUNG	171
Quadro 23 – IES associadas à ACAFE.....	173
Quadro 24 – Classificações de IES utilizadas	180
Quadro 25 – UCRs do Sul do Brasil, no período de 2005 a 2019	182
Quadro 26 – Período em que instituições são ou foram UCRs e ICES	183
Quadro 27 – Principais desdobramentos do tensionamento público-privado nas UCRs segundo Fioreze (2017)	185
Quadro 28 – Características das universidades comunitárias regionais	186
Quadro 29 – Desafios ao desenvolvimento das instituições comunitárias	188
Quadro 30 – Estrutura <i>multicampi</i> da UERGS para a educação presencial.....	196

Quadro 31 – Estrutura <i>multicampi</i> da UDESC para a educação presencial.....	197
Quadro 32 – Indicadores utilizados para análise de equidade na educação superior	204
Quadro 33 – Indicadores para avaliação da horizontalidade ou estratificação institucional do sistema de educação superior no Brasil.....	205
Quadro 34 – Indicadores para avaliação da disponibilidade do sistema de educação superior.....	207
Quadro 35 – Índices para avaliação de equidade na educação superior	208
Quadro 36 – Variações dos indicadores de acessibilidade e conclusão equitativa da educação superior	208
Quadro 37 – Quadro de inferências associados aos resultados de RC	208
Quadro 38 – Indicadores da variação longitudinal	209
Quadro 39 – Modelo de quadro da síntese inferencial comparativa	211
Quadro 40 – Principais diferenças entre a PNAD e PNAD Contínua.....	215
Quadro 41 – Síntese dos resultados dos relatórios sobre o ensino médio do RS e de SC no Censo Escolar 2020.....	238
Quadro 42 – Meta 8 do Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	239
Quadro 43 – Conclusões do INEP sobre o desempenho da Meta 3 do PNE 2014-2024 até 2019	243
Quadro 44 – Conclusões do INEP sobre o desempenho da Meta 12 do PNE 2014-2024 até 2019 ...	245
Quadro 45 – Quadro-Síntese dos indicadores de horizontalidade	512
Quadro 46 – Quadro-Síntese dos indicadores de horizontalidade	516
Quadro 47 – Quadro-Síntese dos indicadores de acessibilidade: matrículas	520
Quadro 48 – Quadro-Síntese dos indicadores de acessibilidade: concluintes.....	527
Quadro 49 – Contribuições do modelo comunitário de universidades regionais para a expansão da educação superior com qualidade e equidade	532
Quadro 50 – Desafios do modelo comunitário de universidades regionais para a expansão da educação superior com qualidade e equidade	533
Quadro I.1 - Conceitos para cadastro de cursos e IES pelo MEC	565
Quadro II.1 – Critérios de identificação de instituições comunitárias no Brasil	569
Quadro II.2 – ICES qualificadas como comunitárias pelo MEC.....	571
Quadro II.3 – IES associadas à ABRUC	576
Quadro II.4 – ICES associadas ao Comung	579
Quadro II.5 – IES associadas à Acafe	579
Quadro II.6 – Comunitárias no Brasil: ICES e IESC	580
Quadro II.7 – Vertentes profissionais da educação superior comunitária no Brasil	585
Quadro II.8 – IES da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)	586

Quadro II.9 – IES do Instituto Ensinar Brasil (Rede de Ensino Doctum)	586
Quadro III.1 - Critérios adotados para classificação de UCRs	587
Quadro III.2 – Instituições Ensino Superior Comunitárias no Estado do Rio Grande do Sul.....	588
Quadro III.3 – Instituições Comunitárias de Educação Superior no Estado de Santa Catarina	589
Quadro IV.1 – Universidade da Região da Campanha (Urcamp).....	591
Quadro IV.2 – Universidade de Caxias do Sul (UCS)	592
Quadro IV.3 – Universidade de Cruz Alta (Unicruz).....	593
Quadro IV.4 – Universidade de Passo Fundo (UPF)	594
Quadro IV.5 – Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).....	595
Quadro IV.6 – Universidade do Vale do Taquari (Univates).....	596
Quadro IV.7 – Universidade Feevale (Feevale)	597
Quadro IV.8 – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)	598
Quadro IV.9 – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).....	599
Quadro IV.10 – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).....	601
Quadro IV.11 – Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).....	602
Quadro IV.12 – Universidade do Vale do Itajaí (Univali).....	603
Quadro IV.13 – Universidade Do Contestado (UnC)	604
Quadro IV.14 – Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).....	605
Quadro IV.15 – Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).....	606
Quadro IV.16 – Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	607
Quadro IV.17 – Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).....	609
Quadro IV.18 – Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe (UNIARP)	610
Quadro IV.19 – Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe (Uniarp).....	611
Quadro IV.20 – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI).....	612
Quadro V.1 Concluintes participantes do ENADE nos Ciclos 3, 4 e 5 (2010-2019).....	613
Quando VI.1 - Variáveis selecionadas nos microdados do ENADE (2010 a 2018)	614

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de matriculados em graduação presencial, por rede de ensino e com FIES (2009-2014).....	142
Tabela 2 – Registros de ICES ativas reconhecidos pelo MEC, por vertente comunitária, organização acadêmica e UF.....	167
Tabela 3 – ICES ativas, por região e organização acadêmica.....	168
Tabela 4 – Quantidade de IES associadas à ABRUC e em atividade.	171
Tabela 5 – Números do COMUNG.....	173
Tabela 6 – ACAFE em números/ano	176
Tabela 7 – Instituições comunitárias no Brasil em 2024	177
Tabela 8 – Instituições de Educação Superior Comunitárias (IESC), por vertente ou origem comunitária	178
Tabela 9 – Distribuição de instituições comunitárias no país, por Região e UF	179
Tabela 10 – Quantidade de IES com sede na Região Sul, por organização acadêmica e categoria administrativa	195
Tabela 11 – Quantidade de IESC ativas na Região Sul.....	198
Tabela 12 – Quantidade IES com sede no RS e em SC por modelo institucional em 2015	199
Tabela 13 – Matrículas em graduação no RS e SC em 2015, por modelo institucional e modalidade de ensino	200
Tabela 14 – Proporção de matrículas em cursos de graduação no RS e SC, por modelo institucional, em 2015 e 2022	202
Tabela 15 – Diferenças entre os resultados da PNAD e PNAD Contínua para a população estimada do Brasil, RS e SC, em mil pessoas (2012-2015).....	216
Tabela 16 – População residente do Brasil, RS e SC na série histórica do Censo Populacional (1950-2022).....	220
Tabela 17 – População estimada pela PNAD e PNAD Contínua no Brasil, RS e SC (em mil pessoas, 2005 e 2019),.....	223
Tabela 18 – População de 18 a 24 anos do sexo feminino e IPP18-24.FEM no Brasil, RS e SC (em mil pessoas, 2005-2019)	226
Tabela 19 – População de 18 a 24 anos e IPP18-24.PPI no Brasil, RS e SC (em mil pessoas, 2005-2019).....	229
Tabela 20 – Razão de chance de eleição no Brasil, RS e SC em 2014, 2018 e 2022, por gênero e cor da pele.....	234

Tabela 21 – Percentual de representatividade e Razão Contextual de candidato/as e eleitos/as no Brasil, por grupo sub-representado, em 2014, 2018 e 2022	235
Tabela 22 – Percentual de representatividade e Razão Contextual de candidato/as e eleitos/as no RS e em SC, por grupo sub-representado, em 2014, 2018 e 2022	235
Tabela 23 – Proporção de matrículas de ensino médio no Brasil, RS e SC, por rede de ensino (2005-2019).....	237
Tabela 24 – Quantidade de matrículas no ensino médio no RS e em SC (2016-2019).....	238
Tabela 25 – Desempenho dos indicadores da Meta 3 do PNE 2014-2024 no Brasil, RS e SC (2012-2019).....	244
Tabela 26 – Desempenho dos indicadores da Meta 12 do PNE 2014-2024 no Brasil, RS e SC (2012-2019).....	246
Tabela 27 – Proporção da população do Brasil, RS e SC, por classes de rendimento mensal domiciliar (2001-2015).....	249
Tabela 28 – Proporção percentual de moradores em domicílios particulares permanentes com rendimento mensal domiciliar de até 3 salários mínimos no Brasil, RS e SC (2001-2015)	251
Tabela 29 – Distribuição percentual das pessoas, por classes de rendimento domiciliar <i>per capita</i> (2012-2022).....	253
Tabela 30 – Distribuição percentual das pessoas, por classes de rendimento domiciliar <i>per capita</i> , no Brasil, RS e SC (2001-2015).....	255
Tabela 31 – Proporção da população com rendimento domiciliar de até 3 salários mínimos <i>per capita</i> no Brasil, RS e SC (2001 a 2022).	257
Tabela 32 – Índice de Gini da distribuição do rendimento domiciliar <i>per capita</i> no Brasil, RS e SC, no Censo (1991-2010) e na PNAD-C (2012-2023).....	258
Tabela 33 – Média do Conceito Institucional por modelo institucional (2024)	260
Tabela 34 – Média do IGC por modelo institucional (2007-2019).....	264
Tabela 35 – Média dos conceitos dos cursos de graduação, por modelo institucional (2009-2019)	270
Tabela 36 – Média dos conceitos de cursos de mestrado no RS, SC e Brasil, por modelo institucional (2009-2019).....	272
Tabela 37 – Média dos conceitos dos cursos de doutorado no RS, SC e Brasil, por modelo institucional (2009-2019).....	274
Tabela 38 – Matrículas por modalidade de ensino e docentes em grandes IES do Brasil (2019 e 2022)	277

Tabela 39 – Professores em exercício nas IES do Brasil, RS e SC, por modelo institucional (2010-2019).....	278
Tabela 40 – Razão Estudantes-Professor (REP) no RS, SC e Brasil, por modelo institucional (2010-2019).....	280
Tabela 41 – Proporção de matrículas de graduação por modalidade de ensino, organização acadêmica e categoria administrativa no RS (2022)	283
Tabela 42 – Variação percentual da quantidade de IES no Brasil, RS e SC por modelo institucional (2010-2019).....	291
Tabela 43 – Quantidade de vagas em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional e modalidade de ensino (2005-2019).....	309
Tabela 44 – Quantidade de vagas de graduação oferecidos por IES do RS, por modelo institucional e modalidade de ensino (2005-2019)	310
Tabela 45 – Quantidade de vagas de graduação oferecidos por IES de SC, por modelo institucional e modalidade de ensino (2005-2019)	311
Tabela 46 – Razão Vagas-População de 18 a 24 anos, em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	318
Tabela 47 – Razão Vagas-População de 18 a 24 anos, em cursos de graduação no RS e em SC, por modelo institucional (2005-2019).....	319
Tabela 48 – Razão Vagas-População de 18 a 24 anos em cursos de graduação no Brasil, RS e SC, por modelo institucional e modalidade de ensino (2005-2019)	321
Tabela 49 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	326
Tabela 50 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação presencial em IES do RS, por modelo institucional (2005-2019).....	327
Tabela 51 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	328
Tabela 52 – Variações de quantidade e proporção de ingressantes de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	329
Tabela 53 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019).....	330
Tabela 54 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação presencial em IES em SC, por modelo institucional (2005-2019).....	331
Tabela 55 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019).....	332

Tabela 56 – Variações de quantidade e proporção de ingressantes de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019).....	333
Tabela 57 – Quantidade e proporção de ingressantes em graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	334
Tabela 58 – Quantidade e proporção de ingressantes em graduação presencial no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	335
Tabela 59 – Quantidade e proporção de ingressantes em graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	336
Tabela 60 – Variações de quantidade e proporção de ingressantes de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	337
Tabela 61 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	339
Tabela 62 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)	340
Tabela 63 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	341
Tabela 64 – Variações de quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019).....	342
Tabela 65 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)	343
Tabela 66 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)	344
Tabela 67 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019).....	345
Tabela 68 – Variações de quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)	346
Tabela 69 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	347
Tabela 70 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)	348
Tabela 71 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	349
Tabela 72 – Variações de quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019).....	350

Tabela 73 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	351
Tabela 74 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019)	352
Tabela 75 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	352
Tabela 76 – Variações de quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019).....	353
Tabela 77 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	354
Tabela 78 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019) ...	355
Tabela 79 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019)	355
Tabela 80 – Variações de quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019).....	356
Tabela 81 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2009-2019).....	357
Tabela 82 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2009-2019).....	358
Tabela 83 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)	358
Tabela 84 – Variações de quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019).....	359
Tabela 85 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	361
Tabela 86 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	362
Tabela 87 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)	363

Tabela 88 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)	364
Tabela 89 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)	366
Tabela 90 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019).....	367
Tabela 91 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)	368
Tabela 92 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)	369
Tabela 93 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)	371
Tabela 94 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	372
Tabela 95 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	373
Tabela 96 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019).....	374
Tabela 97 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	376
Tabela 98 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	377
Tabela 99 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	378
Tabela 100 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)	379

Tabela 101 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	380
Tabela 102 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	381
Tabela 103 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	382
Tabela 104 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)	383
Tabela 105 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)	384
Tabela 106 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2009-2019).....	385
Tabela 107 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2009-2019).....	386
Tabela 108 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019).....	387
Tabela 109 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019).....	389
Tabela 110 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019)	390
Tabela 111 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019).....	391
Tabela 112 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2010-2019)	392

Tabela 113 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019).....	393
Tabela 114 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019)	394
Tabela 115 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019)	395
Tabela 116 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2010-2019).....	396
Tabela 117 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2010-2019).....	397
Tabela 118 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2010-2019).....	398
Tabela 119 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2010-2019).....	399
Tabela 120 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2010-2019).....	400
Tabela 121 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)	402
Tabela 122 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)	403
Tabela 123 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	404
Tabela 124 – Variações de quantidade e proporção de concluintes de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)	405
Tabela 125 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)	406

Tabela 126 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)	407
Tabela 127 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019).....	408
Tabela 128 – Variações de quantidade e proporção de concluintes de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)	409
Tabela 129 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	410
Tabela 130 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)	411
Tabela 131 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	412
Tabela 132 – Variações de quantidade e proporção de concluintes de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)	413
Tabela 133 – Quantidade, proporção e variação de concluintes que participaram do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)	415
Tabela 134 – Quantidade, proporção e variação de concluintes que participaram do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	416
Tabela 135 – Quantidade, proporção e variação de concluintes que participaram do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	417
Tabela 136 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	419
Tabela 137 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	420
Tabela 138 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	421
Tabela 139 – Variações de quantidade e proporção de estudantes do sexo feminino concluintes de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019).....	422
Tabela 140 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	424

Tabela 141 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	425
Tabela 142 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	426
Tabela 143 – Variações de quantidade e proporção de estudantes do sexo feminino concluintes de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019).....	427
Tabela 144 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	429
Tabela 145 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	430
Tabela 146 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)	431
Tabela 147 – Variações de quantidade e proporção de estudantes do sexo feminino concluintes de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)....	432
Tabela 148 – Quantidade e proporção de concluintes do sexo feminino que participaram do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)	434
Tabela 149 – Razão Contextual (RC) de concluintes do sexo feminino no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019).....	435
Tabela 150 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes do sexo feminino no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)	436
Tabela 151 – Quantidade e proporção de concluintes do sexo feminino que participaram do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	438
Tabela 152 – Quantidade e proporção de concluintes do sexo feminino que participaram do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	439
Tabela 153 – Razão Contextual (RC) de concluintes do sexo feminino no ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	440
Tabela 154 – Razão Contextual (RC) de concluintes do sexo feminino no ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	440
Tabela 155 – Variação da quantidade, IPE e RC de concluintes do sexo feminino no ENADE no RS e SC, por modelo institucional (2010-2018).....	441

Tabela 156 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	445
Tabela 157 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	446
Tabela 158 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	447
Tabela 159 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019).....	448
Tabela 160 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	449
Tabela 161 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	450
Tabela 162 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	451
Tabela 163 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019).....	452
Tabela 164 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2009-2019).....	453
Tabela 165 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2009-2019).....	454
Tabela 166 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2009-2019).....	455
Tabela 167 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019).....	456

Tabela 168 – Quantidade e proporção de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena que participaram do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)	458
Tabela 169 – Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)	459
Tabela 170 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018).....	460
Tabela 171 – Quantidade e proporção de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena que participaram do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	462
Tabela 172 – Quantidade e proporção de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena que participaram do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	463
Tabela 173 – Razão Contextual (RC) de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	464
Tabela 174 – Razão Contextual (RC) de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	464
Tabela 175 – Variação da quantidade, IPE e RC de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE no RS e SC, por modelo institucional (2010-2018).....	465
Tabela 176 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019).....	469
Tabela 177 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019)	470
Tabela 178 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019).....	471
Tabela 179 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola públicas e concluintes em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)	472
Tabela 180 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019).....	473
Tabela 181 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019)	474

Tabela 182 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019)	475
Tabela 183 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola públicas e concluintes em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)	476
Tabela 184 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2010-2019).....	477
Tabela 185 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2010-2019).....	478
Tabela 186 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2010-2019).....	479
Tabela 187 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola públicas e concluintes em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)	480
Tabela 188 – Quantidade e proporção de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)	482
Tabela 189 – Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)	483
Tabela 190 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018).....	484
Tabela 191 – Quantidade e proporção de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)	486
Tabela 192 – Quantidade e proporção de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019)	487
Tabela 193 – Razão Contextual (RC) de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)	488

Tabela 194 – Razão Contextual (RC) de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)	488
Tabela 195 – Variação da quantidade, IPE e RC de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no RS e SC, por modelo institucional (2010-2018).....	489
Tabela 196 – Quantidade e proporção de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)	493
Tabela 197 – Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2015)	494
Tabela 198 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018).....	495
Tabela 199 – Quantidade e proporção de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019).....	497
Tabela 200 – Quantidade e proporção de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	498
Tabela 201 – Razão Contextual (RC) de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2015).....	499
Tabela 202 – Razão Contextual (RC) de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2015).....	499
Tabela 203 – Variação da quantidade, IPE e RC de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no RS e SC, por modelo institucional (2010-2018).....	500
Tabela 204 – Quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)	504
Tabela 205 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018).....	505
Tabela 206 – Quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)	507
Tabela 207 – Quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019).....	508

Tabela 208 – Variação da quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE no RS e SC, por modelo institucional (2010-2018)	509
Tabela II.1 – Distribuição estadual das ICES associadas à Abruc.....	575
Tabela VII.1 – Candidatos/as e eleitos/as para o legislativo no Brasil. RS e SC em 2014.....	616
Tabela VII.2 – Candidatos/as e eleitos/as para o legislativo no Brasil. RS e SC em 2018.....	617
Tabela VII.3 – Candidatos/as e eleitos/as para o legislativo no Brasil. RS e SC em 2022.....	618
Tabela VII.4 – IPP.FEM e IPP.PPI no Brasil, RS e SC em 2014, 2018 e 2022	618

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da pesquisa	55
Figura 2 – Fases históricas do desenvolvimento das concepções de equidade	59
Figura 3 – Imagem da deusa Aequitas no verso de uma moeda romana de 1 Antoniniano	61
Figura 4 – Guirlanda de sentidos de equidade.....	64
Figura 5 – Equidade como processo de equalização	71
Figura 6 – Tipos de justiça descritos por Aristóteles em Ética a Nicômaco	76
Figura 7 – Triângulo de Equidade Canadense: três aspectos para a mediação em IES.....	88
Figura 8 – Princípios da justiça como equidade de Jonh Rawls	92
Figura 9 – Categorias de sentidos de equidade.....	98
Figura 10 – Finalidades da educação superior no artigo 43 da LDB	121
Figura 11 – Composição do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC).....	151
Figura 12 – Mapa de ICES associadas ao COMUNG.....	172
Figura 13 – Mapa de Instituições de Ensino Superior associadas à ACAFE	175
Figura 14 – Nuvem de palavras das características das universidades comunitárias regionais	187
Figura 15 – Horizontalidade e verticalidade identificadas.....	515
Figura II.1 – Sinalizações de Comunitária e Confessional no Detalhe da IES no Cadastro e-MEC	570
Figura II.2 – Ato regulatórios de “Qualificação como Comunitária” no Cadastro e-MEC	571

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas no ensino superior no Brasil, por rede de ensino (1980-2021).....	134
Gráfico 2 – Distribuição de ingressantes na graduação, por modalidade (2011-2021).....	135
Gráfico 3 – Docentes em atividade na graduação no Brasil, por rede de ensino (2012-2022)	136
Gráfico 4 – FIES: Contratos firmados e dotação orçamentária do FIES (2009-2015).....	139
Gráfico 5 – FIES: Financiamentos concedidos e em utilização (2010-2015)	140
Gráfico 6 – Lei de Cotas: evolução dos indicadores de inclusão social geral e por renda para todos ingressantes em universidades federais (2009-2019).....	144
Gráfico 7 – Lei de Cotas: evolução dos indicadores de inclusão racial para ingressantes em universidades federais por meio da Lei de Cotas (2009-2019)	144
Gráfico 8 – Proporção de estudantes da rede privada com financiamento reembolsável, por tipo de programa (2014-2021)	146
Gráfico 9 – População residente no Brasil, RS e SC no Censo populacional de 1872 a 2022.....	214
Gráfico 10 – Taxa de crescimento da população residente do Brasil, RS e SC ao longo das edições do Censo DO Brasil, RS e SC (1950-2022).....	221
Gráfico 11 – Proporção da população do RS e de SC em relação à população estimada no Brasil ...	224
Gráfico 12 – População estimada de 18 a 24 anos do sexo feminino e IPP18-24.FEM no Brasil, RS e SC (2005-2019)	227
Gráfico 13 – População estimada de 18 a 24 anos de cor ou raça preta, parda e indígena no Brasil, RS e SC (2005-2019).....	230
Gráfico 14 – Desempenho dos indicadores da Meta 8 do PNE 2014-2024 no Brasil, RS e SC (2012-2019).....	240
Gráfico 15 – Desempenho do indicador 8D do PNE 2014-2024 no Brasil, RS e SC (2012-2019)....	241
Gráfico 16 – Variação dos indicadores da Meta 8 do PNE 2014-2024 no Brasil, RS e SC entre 2012 e 2019.....	241
Gráfico 17 – Proporção da população do Brasil, por classe de renda familiar.....	250
Gráfico 18 – Proporção da população do Rio Grande do Sul, por classe de renda familiar	250
Gráfico 19 – Proporção da população de Santa Catarina, por classe de renda familiar	251
Gráfico 20 – Proporção da população com renda familiar mensal de até 3 salários mínimos, no Brasil, RS e SC (2001-2015).....	252
Gráfico 21 – Evolução da renda per capita no Brasil, RS e SC (2012-2022)	254

Gráfico 22 – Média do Conceito Institucional (CI) e Conceito Institucional EAD (CI-EAD) por modelo institucional (2024)	261
Gráfico 23 – Média do IGC por modelo institucional no RS e SC (2007-2019).....	266
Gráfico 24 – Percentual de cursos por faixa do IGC, IDD, CPC por categoria administrativa (2022)	268
Gráfico 25 – Média do conceitos dos cursos de graduação, por modelo institucional no RS e SC (2009-2019).....	271
Gráfico 26 – Média dos conceitos de cursos de mestrado no RS e SC, por modelo institucional (2009-2019).....	273
Gráfico 27 – Média do conceito de cursos de doutorado no RS e SC, por modelo institucional (2009-2019).....	275
Gráfico 28 - Razão Estudante-Professor na educação superior, por rede e modalidade, e em 10 cursos (2022).....	277
Gráfico 29 – Quantidade de professores no Brasil, RS e SC, por modelo institucional (2010-2019)	279
Gráfico 30 – Evolução da Razão Estudante-Professor no RS, SC e Brasil, por modelo institucional (2010-2019).....	281
Gráfico 31 – Variação da Razão Estudante-Professor no RS, SC e Brasil, por modelo institucional (2010-2019).....	282
Gráfico 32 – Quantidade de IES no Brasil, RS e SC (2005-2019)	286
Gráfico 33 – Quantidade de IES no RS e em SC por modelo institucional (2005-2019).....	287
Gráfico 34 – Proporção de IES no RS e em SC por modelo institucional (2005-2019).....	288
Gráfico 35 – Quantidade de IES no Brasil por modelo institucional (2005 a 2019).....	289
Gráfico 36 – Proporção de IES por modelo institucional no Brasil (2005-2019).....	290
Gráfico 37 – Quantidade total de cursos de graduação no Brasil, RS e SC (2005-2019).....	293
Gráfico 38 – Quantidade e proporção de cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019).....	294
Gráfico 39 – Quantidade e proporção de cursos de graduação no RS, por modelo institucional (2005-2019).....	295
Gráfico 40 – Quantidade e proporção de cursos de graduação em SC, por modelo institucional (2005-2019).....	296
Gráfico 41 – Variação percentual da quantidade de cursos de graduação no Brasil, RS e SC, por modelo institucional (2010-2019).....	297
Gráfico 42 – Quantidade de cursos de graduação no Brasil, por modalidade (2005-2019).....	298
Gráfico 43 – Quantidade de cursos de graduação no RS e SC, por modalidade (2005-2019).....	299

Gráfico 44 – Quantidade de cursos de graduação no Brasil, por modalidade e modelo institucional (2005-2019).....	300
Gráfico 45 – Quantidade de cursos de graduação no RS, por modalidade e modelo institucional (2005-2019).....	301
Gráfico 46 – Quantidade de cursos de graduação em SC, por modalidade e modelo institucional (2005-2019).....	302
Gráfico 47 – Proporção de cursos de graduação por modelo institucional no Brasil, por modalidade (2005-2019).....	303
Gráfico 48 – Proporção de cursos de graduação por modelo institucional no RS, por modalidade (2005-2019).....	304
Gráfico 49 – Proporção de cursos de graduação por modelo institucional em SC, por modalidade (2005-2019).....	305
Gráfico 50 – Variação percentual da quantidade de cursos de graduação, por modelo institucional e modalidade de ensino (2010-2019)	306
Gráfico 51 – Quantidade de vagas em cursos de graduação no Brasil, no RS e em SC (2005-2019)	312
Gráfico 52 – Proporção de vagas de graduação por modelo institucional no RS e em SC (2005-2019)	313
Gráfico 53 – Quantidade de vagas de graduação no Brasil, RS e SC, por modalidade de ensino (2005-2019).....	314
Gráfico 54 – Quantidade de vagas de graduação no Brasil, por modalidade de ensino (2005-2019)	315
Gráfico 55 – Variação percentual de vagas de graduação oferecidas pelas IES no BR e pelas IES com sede no RS e SC, por modelo institucional e modalidade de ensino (2010-2019).....	316
Gráfico 56 – Razão Vagas-População de 18 a 24 anos no Brasil, RS e SC, por modelo institucional (2005-2019).....	320
Gráfico 57 – Razão Vagas-População de 18 a 24 anos em cursos de graduação no Brasil, RS e SC, por modelo institucional e modalidade de ensino (2005-2019)	322
Gráfico 58 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes do sexo feminino no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)	437
Gráfico 59 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes do sexo feminino nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, por modelo institucional (2010-2018)	442
Gráfico 60 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes do sexo feminino nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, por modelo institucional (2010-2018)	443

Gráfico 61 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018).....	461
Gráfico 62 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, por modelo institucional (2010-2018).....	466
Gráfico 63 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, por modelo institucional (2010-2018).....	467
Gráfico 64 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018).....	485
Gráfico 65 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, por modelo institucional (2010-2018).....	490
Gráfico 66 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, por modelo institucional (2010-2018).....	491
Gráfico 67 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018).....	496
Gráfico 68 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, por modelo institucional (2010-2018).....	501
Gráfico 69 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, por modelo institucional (2010-2018).....	502
Gráfico 70 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018).....	506
Gráfico 71 – Quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, por modelo institucional (2010-2018).....	510
Gráfico 72 – Quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, por modelo institucional (2010-2018).....	511

Gráfico VIII.1 – Ingressantes em IES com sede no RS, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)	619
Gráfico VIII.2 – Ingressantes em graduação em IES do RS, por modelo institucional	620
Gráfico VIII.3 – Ingressantes em graduação presencial em IES do RS, por modelo institucional.....	621
Gráfico VIII.4 – Ingressantes em graduação EAD em IES do RS, por modelo institucional.....	622
Gráfico VIII.5 – Ingressantes em IES com sede em SC, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019).....	623
Gráfico VIII.6 – Ingressantes em graduação em IES de SC, por modelo institucional.....	624
Gráfico VIII.7 – Ingressantes em graduação presencial em IES de SC, por modelo institucional.....	625
Gráfico VIII.8 – Ingressantes em graduação EAD em IES de SC, por modelo institucional	626
Gráfico VIII.9 – Ingressantes em graduação no Brasil, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)	627
Gráfico VIII.10 – Ingressantes em graduação no Brasil, por modelo institucional	628
Gráfico VIII.11 – Ingressantes em graduação presencial no Brasil, por modelo institucional	629
Gráfico VIII.12 – Ingressantes em graduação EAD no Brasil, por modelo institucional.....	630
Gráfico VIII.13 – Matriculados em IES com sede no RS, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019).....	631
Gráfico VIII.14 – Matriculados em graduação em IES do RS, por modelo institucional	632
Gráfico VIII.15 – Matriculados em graduação presencial em IES do RS, por modelo institucional.....	633
Gráfico VIII.16 – Matriculados em graduação EAD em IES do RS, por modelo institucional.....	634
Gráfico VIII.17 – Matriculados em IES com sede em SC, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)	635
Gráfico VIII.18 – Matrículas de graduação em IES de SC, por modelo institucional	636
Gráfico VIII.19 – Matriculados em graduação presencial em IES de SC, por modelo institucional.....	637
Gráfico VIII.20 – Matriculados em graduação EAD em IES de SC, por modelo institucional	638
Gráfico VIII.21 – Matriculados em graduação no Brasil, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019).....	639
Gráfico VIII.22 – Matriculados em graduação no Brasil, por modelo institucional	640
Gráfico VIII.23 – Matriculados em graduação presencial no Brasil, por modelo institucional	641
Gráfico VIII.24 – Matriculados em graduação EAD no Brasil, por modelo institucional	642
Gráfico VIII.25 – Matriculados de 18 a 24 anos em IES com sede no RS, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019).....	643

Gráfico VIII.26 – Matriculados de 18 a 24 anos em graduação em IES do RS, por modelo institucional e modalidade	644
Gráfico VIII.27 – Matriculados de 18 a 24 anos em IES com sede em SC, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019).....	645
Gráfico VIII.28 – Matriculados de 18 a 24 anos em graduação em IES de SC, por modelo institucional.....	646
Gráfico VIII.29 – Matriculados de 18 a 24 anos em graduação no Brasil, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019).....	647
Gráfico VIII.30 – Matriculados de 18 a 24 anos em graduação no Brasil, por modelo institucional.....	648
Gráfico VIII.31 - Matrículas do sexo feminino em cursos de graduação no RS (2005 a 2019).....	649
Gráfico VIII.32 – Qtd., IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação no RS, por modelo institucional.....	650
Gráfico VIII.33 – Qtd, IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação presenciais no RS, por mod. inst.	651
Gráfico VIII.34 – Qtd, IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação EAD no RS, por mod. institucional	652
Gráfico VIII.35 - Matrículas do sexo feminino em cursos de graduação em SC (2005 a 2019).....	653
Gráfico VIII.36 – Qtd., IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação em SC, por modelo institucional.....	654
Gráfico VIII.37 – Qtd, IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação presenciais em SC, por mod. inst.	655
Gráfico VIII.38 – Qtd, IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação EAD em SC, por mod. institucional.....	656
Gráfico VIII.39 - Matrículas do sexo feminino em cursos de graduação no Brasil (2005 a 2019)	657
Gráfico VIII.40 – Qtd., IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação no Brasil, por modelo institucional.....	658
Gráfico VIII.41 – Qtd, IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação presenciais no Brasil, por mod. inst.	659
Gráfico VIII.42 – Qtd, IPE, RC de matrículas do sexo feminino em graduação EAD no Brasil, por mod. institucional.....	660
Gráfico VIII.43 - Matrículas de pessoas de cor ou raça PPI em cursos de graduação no RS (2009 a 2019).....	661
Gráfico VIII.44 – Qtd., IPE e RC de matrículas de pessoas de cor ou raça PPI no RS, por modelo institucional.....	662

Gráfico VIII.45 – Qtd, IPE e RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad. presenciais no RS, por mod. inst.	663
Gráfico VIII.46 – Qtd, IPE e RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad EAD no RS, por mod. inst.....	664
Gráfico VIII.47 - Matrículas de pessoas de cor ou raça PPI em cursos de graduação em SC (2009 a 2019)	665
Gráfico VIII.48 – Qtd., IPE e RC de matrículas de pessoas de cor ou raça PPI em SC, por modelo institucional.....	666
Gráfico VIII.49 – Qtd, IPE e RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad. presenciais em SC, por mod. inst.	667
Gráfico VIII.50 – Qtd, IPE e RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad EAD em SC, por mod. inst.....	668
Gráfico VIII.51 - Matrículas de pessoas de cor ou raça PPI em cursos de graduação no Brasil (2009 a 2019)	669
Gráfico VIII.52 – Qtd., IPE e RC de matrículas de pessoas de cor ou raça PPI no Brasil, por modelo institucional.....	670
Gráfico VIII.53 – Qtd, IPE, RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad. presenciais no Brasil, por mod. inst.	671
Gráfico VIII.54 – Qtd, IPE e RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad EAD no Brasil, por mod. inst.....	672
Gráfico VIII.55 - Matrículas de pessoas de que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação no RS (2010 a 2019)	673
Gráfico VIII.56 – Qtd., IPE e RC de matrículas EMP no RS, por modelo institucional.....	674
Gráfico VIII.57 – Qtd, IPE e RC de matrícula EMP em graduação presencial no RS, por modelo institucional.....	675
Gráfico VIII.58 – Qtd, IPE e RC de matrículas EMP em graduação EAD no RS, por modelo institucional.....	676
Gráfico VIII.59 - Matrículas de pessoas de que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação em SC (2010 a 2019).....	677
Gráfico VIII.60 – Qtd., IPE e RC de matrículas EMP em SC, por modelo institucional.....	678
Gráfico VIII.61 – Qtd, IPE e RC de matrícula EMP em graduação presencial em SC, por modelo institucional.....	679
Gráfico VIII.62 – Qtd, IPE e RC de matrículas EMP em graduação EAD em SC, por modelo institucional.....	680

Gráfico VIII.63 - Matrículas de pessoas de que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação no Brasil (2010 a 2019)	681
Gráfico VIII.64 – Qtd., IPE e RC de matrículas EMP no Brasil, por modelo institucional	682
Gráfico VIII.65 – Qtd, IPE e RC de matrícula EMP em graduação presencial no Brasil, por modelo institucional	683
Gráfico VIII.66 – Qtd, IPE e RC de matrículas EMP em graduação EAD no Brasil, por modelo institucional	684
Gráfico VIII.67 – Concluintes em IES com sede no RS, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019).....	685
Gráfico VIII.68 – Concluintes de graduação em IES do RS, por modelo institucional e modalidade.....	686
Gráfico VIII.69 – Concluintes de graduação presencial em IES do RS, por modelo institucional e modalidade	687
Gráfico VIII.70 – Concluintes de graduação presencial em IES do RS, por modelo institucional e modalidade	688
Gráfico VIII.71 – Concluintes em IES com sede em SC, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019).....	689
Gráfico VIII.72 – Concluintes de graduação em IES de SC, por modelo institucional e modalidade.....	690
Gráfico VIII.73 – Concluintes de graduação presencial em IES de SC, por modelo institucional e modalidade	691
Gráfico VIII.74 – Concluintes de graduação presencial em IES de SC, por modelo institucional e modalidade	692
Gráfico VIII.75 – Concluintes em IES com IES do Brasil, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)	693
Gráfico VIII.76 – Concluintes de graduação em IES do Brasil, por modelo institucional e modalidade.....	694
Gráfico VIII.77 – Concluintes de graduação presencial em IES do Brasil, por modelo institucional e modalidade	695
Gráfico VIII.78 – Concluintes de graduação presencial em IES do Brasil, por modelo institucional e modalidade	696
Gráfico VIII.79 - Concluintes nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil	697
Gráfico VIII.80 - Concluintes nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no BR, total e por modelo institucional.	698

Gráfico VIII.81 - Concluintes nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, total e por modelo institucional.	699
Gráfico VIII.82 - Concluintes nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, total e por modelo institucional.	700
Gráfico VIII.83 – Concluintes do sexo feminino em cursos de graduação no RS (2005 a 2019)	701
Gráfico VIII.84 – Qtd., IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação no RS, por modelo institucional	702
Gráfico VIII.85 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação presenciais no RS, por mod. inst.	703
Gráfico VIII.86 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação EAD no RS, por mod. institucional.....	704
Gráfico VIII.87 - Concluintes do sexo feminino em cursos de graduação em SC (2005 a 2019).....	705
Gráfico VIII.88 – Qtd., IPE e RC de Concluintes do sexo feminino em graduação em SC, por modelo institucional	706
Gráfico VIII.89 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação presenciais em SC, por mod. inst.	707
Gráfico VIII.90 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação EAD em SC, por mod. institucional.....	708
Gráfico VIII.91 - Concluintes do sexo feminino em cursos de graduação no Brasil (2005 a 2019)	709
Gráfico VIII.92 – Qtd., IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação no Brasil, por modelo institucional	710
Gráfico VIII.93 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação presenciais no Brasil, por mod. inst.	711
Gráfico VIII.94 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação EAD no Brasil, por mod. institucional.....	712
Gráfico VIII.95 - Concluintes nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil	713
Gráfico VIII.96 – Concluintes de cor ou raça PPI em cursos de graduação no RS (2009 a 2019).....	714
Gráfico VIII.97 – Qtd., IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI no RS, por modelo institucional.....	715
Gráfico VIII.98 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad. presenciais no RS, por mod. inst.....	716
Gráfico VIII.99 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad EAD no RS, por mod. inst.	717

Gráfico VIII.100 - Matrículas de concluintes ou raça PPI em cursos de graduação em SC (2009 a 2019).....	718
Gráfico VIII.101 – Qtd., IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em SC, por modelo institucional.....	719
Gráfico VIII.102 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad. presenciais em SC, por mod. inst.	720
Gráfico VIII.103 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad EAD em SC, por mod. inst.	721
Gráfico VIII.104 - Concluintes de cor ou raça PPI em cursos de graduação no Brasil (2009 a 2019)	722
Gráfico VIII.105 – Qtd., IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI no Brasil, por modelo institucional.....	723
Gráfico VIII.106 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad. presenciais no Brasil, por mod. inst.	724
Gráfico VIII.107 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad EAD no Brasil, por mod. inst.....	725
Gráfico VIII.108 - Concluintes PPI nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil	726
Gráfico VIII.109 - Concluintes que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação no RS (2010 a 2019).....	727
Gráfico VIII.110 – Qtd., IPE e RC de concluintes que cursaram EMP no RS, por modelo institucional.....	728
Gráfico VIII.111 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação presencial no RS, por modelo institucional	729
Gráfico VIII.112 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação EAD no RS, por modelo institucional	730
Gráfico VIII.113 - Concluintes que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação em SC (2010 a 2019).....	731
Gráfico VIII.114 – Qtd., IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em SC, por modelo institucional.....	732
Gráfico VIII.115 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação presencial em SC, por modelo institucional	733
Gráfico VIII.116 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação EAD em SC, por modelo institucional.....	734

Gráfico VIII.117 - Concluintes de pessoas de que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação no Brasil (2010 a 2019)	735
Gráfico VIII.118 – Qtd., IPE e RC de concluintes que cursaram EMP no Brasil, por modelo institucional.....	736
Gráfico VIII.119 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação presencial no Brasil, por modelo institucional	737
Gráfico VIII.120 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação EAD no Brasil, por modelo institucional.....	738
Gráfico VIII.121 - Concluintes EMP nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil	739
Gráfico VIII.122 - Concluintes com renda familiar de até 3 s.m. nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil	740
Gráfico VIII.123 - Concluintes com escolaridade da mãe até o 5º ano, nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil	741

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRUC	Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CE	Componente Específico
CF	Constituição Federal
CI	Conceito Institucional
CI-EAD	Conceito Institucional EAD
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CPC	Conceito Preliminar de Curso
EAD	Educação a distância
EMI	<i>Essentially Maintained Inequality</i> , em português Desigualdade Essencialmente Mantida
EMP	Ensino Médio da Rede Pública
EM5	Escolaridade da Mãe até o 5º ano
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EST	Faculdades EST
EUA	Estados Unidos da América
FAC. IENH	Faculdade Novo Hamburgo
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
FAHOR	Faculdade Horizontal
FAPESC	Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FDB	Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre

FECAM	Federação de Consórcios, Associações de Municípios e Municípios de Santa Catarina
FEMA	Faculdades Integradas Machado de Assis
FEEVALE	Universidade Feevale
FG	Formação Geral
FM	Fundação Municipal
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FOPROP	Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras
FOREXT	Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras
GGC	Grandes Grupos Consolidadores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituição Comunitária de Educação Superior
IDD	Indicador de Diferença de Desempenho entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
IESC	Instituição de Ensino Superior Comunitária
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Centro Universitário Metodista
IPE	Índice de Proporção de Estudantes
IPO	<i>Initial Public Offering</i> , em português Oferta Pública Inicial
IPP	Índice de Proporção da População
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoiti
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MI	Modelo Institucional
MMI	<i>Maximally Maintained Inequality</i> , em português Desigualdade Maximamente Mantida
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Pretos, Pardos ou Indígenas
PROIES	Programa de Reestruturação e Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSFL	Privada sem fins lucrativos
REP	Razão Estudante-Professor
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RF	Razão Funcional
RF3	Renda Familiar de até 3 salários mínimos
RVP	Razão Vagas-População
RVP1824	Razão Vagas-População de 18 a 24 anos
RC	Razão Contextual
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SC	Estado de Santa Catarina
SEE	Sistema de Ensino Estadual e do Distrito Federal
SEF	Sistema de Ensino Federal
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SETREM	Faculdade Três de Maio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TBM	Taxa Bruta de Matrículas
TLM	Taxa Líquida de Matrículas
TCU	Tribunal de Contas da União
UC	Universidade Comunitária
UCC	Universidade Comunitária Confessional
UCR	Universidade Comunitária Regional
UCRs	Universidades Comunitárias Regionais
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNC	Universidade do Contestado
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNRISD	Instituto de Pesquisa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Social
UPF	Universidade de Passo Fundo
URCAMP	Universidade da Região da Campanha
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	44
2	EQUIDADE: UMA JORNADA SEMÂNTICA.....	58
2.1	Etimologias de equidade e sua guirlanda de sentidos	60
2.1.1	<i>As etimologias latina e anglo-saxônica de equidade</i>	60
2.1.2	<i>Equidade: uma guirlanda de sentidos.....</i>	63
2.1.2.1	Igualdade e equidade	66
2.1.2.2	Diversidade e desigualdade	67
2.1.2.3	Diferenciação, discriminação, ação afirmativa e inclusão	69
2.1.2.4	Equivalência, equilíbrio e equalização	70
2.2	<i>Epieikeia</i> em Aristóteles	73
2.2.1	<i>Antecedentes.....</i>	73
2.2.2	<i>Virtude, justiça e epieikeia</i>	74
2.2.3	<i>Contrapontos e objeções</i>	81
2.3	Equidade jurídica.....	83
2.3.1	<i>Equidade como mediação: o Triângulo de Equidade Canadense</i>	87
2.4	Equidade política.....	89
2.4.1	<i>Rawls: justiça como equidade.....</i>	91
2.4.2	<i>Equidade e políticas públicas.....</i>	95
3.	EQUIDADE E SISTEMAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	99
3.1	Equidade como uma visão de qualidade em educação superior	99
3.2	Abordagens sobre desigualdade e equidade nos sistemas de educação.....	102
3.3	Três dimensões de equidade em sistemas de ed. superior para McCowan.....	111
4	A EXPANSÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL ENTRE 2005 E 2019.....	117
4.1	O Sistema Brasileiro de Educação Superior	117
4.1.1	<i>O desenvolvimento da universidade e da educação superior</i>	118
4.1.2	<i>Contornos legais da educação superior no Brasil.....</i>	120
4.1.3	<i>Tipos, modelos, segmentos e vertentes institucionais na ed. superior brasileira</i>	126
4.2	Expansão da Educação Superior no Brasil (2005-2019).....	127
4.2.1	<i>Três fases da expansão: crescimento, aceleração e retração.....</i>	137
4.3	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	147
4.3.1	<i>Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)</i>	149

4.3.2	<i>Conceitos de Curso e de Instituição.....</i>	150
4.3.3	<i>Censo da Educação Superior.....</i>	153
4.4	Inequidades no Sistema de Educação Superior no Brasil	154
5	O MODELO COMUNITÁRIO E AS UNIVERSIDADES	
	COMUNITÁRIAS REGIONAIS (UCRs) DO SUL DO BRASIL	157
5.1	Comunidade: conceito e enfoque comunitário na educação	158
5.2	Questões de nomenclatura: IESC e ICES	160
5.3	O marco legal do segmento comunitário da educação superior	162
5.4	A identificação das instituições comunitárias no Brasil	166
5.4.1	<i>IESC associadas à ABRUC</i>	169
5.4.2	<i>IES associadas ao COMUNG e à ACAFE</i>	171
5.4.3	<i>IESC do Brasil.....</i>	177
5.4.3.1	<i>Redes de Instituições de Ensino Superior Comunitário.....</i>	180
5.5	Universidades Comunitárias Regionais (UCRs): identificação, origem, características e desafios	182
5.5.1	<i>Desafios para o desenvolvimento do modelo comunitário</i>	187
5.6	O contexto da educação superior no Sul do Brasil.....	194
5.6.1	<i>Os modelos institucionais mais representativos no RS e em SC.....</i>	198
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	201
6.1	Categorias de análise.....	201
6.1.1	<i>Grupos de indicadores de equidade na educação superior.....</i>	201
6.1.2	<i>Grupos populacionais</i>	202
6.1.3	<i>Modelos institucionais.....</i>	202
6.2	Recorte temporal para análise longitudinal.....	203
6.3	Composição de indicadores e tratamento estatístico.....	203
6.3.1	<i>Indicadores de horizontalidade ou estratificação institucional do sistema de educação superior</i>	205
6.3.2	<i>Indicadores de disponibilidade do sistema de educação superior.....</i>	206
6.3.3	<i>Indicadores de acessibilidade equitativa no sistema de educação superior.....</i>	207
6.3.4	<i>Taxas de matrícula bruta (TBM) e líquida (TLM)</i>	210
6.3.5	<i>Síntese de indicadores de avaliação de equidade entre modelos institucionais de educação superior.....</i>	211
6.4	Fontes de informação e bases de dados	212
6.4.1	<i>Microdados do Censo da Educação Superior.....</i>	212

6.4.2	<i>Microdados do ENADE</i>	212
6.4.3	<i>Censo populacional 2000, 2010 e 2022</i>	213
6.4.4	<i>Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)</i>	215
7	O MODELO COMUNITÁRIO E A EQUIDADE NA EXPANSÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	218
7.1	Produção e discussão dos dados	218
7.1.1	<i>Contexto populacional</i>	218
7.1.1.1	População total.....	219
7.1.1.2	População de 18 a 24 anos do sexo feminino	225
7.1.1.3	População de 18 a 24 anos de cor ou raça preta, parda ou indígena.....	228
7.1.1.4	Representatividade política de mulheres e de pessoas de cor preta e parda	233
7.1.1.5	População que cursou o ensino médio em escola da rede pública.....	236
7.1.1.6	Escolaridade da população.....	239
7.1.1.7	Renda familiar	247
7.1.2	<i>Horizontalidade institucional na educação superior</i>	259
7.1.2.1	Conceito Institucional e Conceito Institucional EAD.....	259
7.1.2.2	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)	263
7.1.2.3	Razão Estudante-Professor (REP)	276
7.1.3	<i>Disponibilidade na educação superior</i>	284
7.1.3.1	Instituições de Educação Superior	284
7.1.3.2	Cursos	292
7.1.3.3	Vagas	308
7.1.3.4	Razão Vagas-População 18-24 anos (RVP18-24).....	318
7.1.4	<i>Acessibilidade na educação superior – matrículas</i>	323
7.1.4.1	Ingressantes.....	325
7.1.4.2	Matrículas	338
7.1.4.3	Matrículas de pessoas do sexo feminino.....	360
7.1.4.4	Matrículas de pessoas autodeclaradas de cor ou raça preta, parda ou indígena.....	375
7.1.4.5	Matrículas de pessoas que cursaram o ensino médio em escola da rede pública	388
7.1.5	<i>Acessibilidade na educação superior – concluintes</i>	401
7.1.5.1	Concluintes total	402
7.1.5.2	Concluintes do sexo feminino.....	418
7.1.5.3	Concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena	444
7.1.5.4	Concluintes da graduação que realizaram o ensino médio em escola pública.....	468

7.1.5.5	Concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos	492
7.1.5.6	Concluintes com mães com escolarização até o 5º ano	503
7.2	Síntese comparativa dos modelos institucionais em indicadores de equidade .	512
7.2.1	<i>Síntese dos indicadores de horizontalidade</i>	512
7.2.2	<i>Síntese dos indicadores de disponibilidade</i>	516
7.2.3	<i>Síntese dos indicadores de acessibilidade – matrículas</i>	520
7.2.4	<i>Síntese dos indicadores de acessibilidade – concluintes</i>	527
7.3	Contribuições e desafios do modelo comunitário para a expansão do sistema de educação superior com equidade	531
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	538
	REFERÊNCIAS	544
	APÊNDICES	564
	Apêndice I. Quadro de conceitos de cursos e IES definidos pelo MEC.....	565
	Apêndice II. Identificação das Instituições de Ensino Superior Comunitárias	569
	Apêndice III. Critérios e resultados de classificação de UCRs	587
	Apêndice IV. UCRs do RS e de SC	590
	Apêndice V. Concluintes participantes do ENADE nos Ciclos 3, 4 e 5	613
	Apêndice VI. Variáveis selecionadas nos microdados do ENADE	614
	Apêndice VII. Insumos para cálculo da análise de representatividade legislativa.....	616
	Apêndice VIII – Gráficos dos dados produzidos na análise de acessibilidade na educação superior.....	619

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo das políticas educacionais, na interseção de três áreas temáticas: equidade nos sistemas educacionais, expansão da educação superior no Brasil e as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), com foco no modelo de Universidade Comunitária Regional (UCR) do Sul do Brasil.

É reconhecido o direito universal à educação e o direito formal à educação superior, de que todas as pessoas podem ter acesso a esse nível de ensino (ONU, 1948). No entanto, é preciso reconhecer as condições – visíveis e ocultas – que favorecem ou desfavorecem o alcance efetivo desses direitos. Desde a década de 1960, diversas pesquisas sobre qualidade da educação, distribuição de oportunidades educacionais e reprodução de desigualdades têm evidenciado tais condições. Destacam-se os estudos de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução das desigualdades no sistema educacional francês, o relatório de James Coleman sobre relações étnico-raciais e oportunidades educacionais nos Estados Unidos da América e o relatório do Conselho Consultivo Central para Educação, presidido por Bridget Plowden, na Inglaterra, sobre o ensino fundamental.

Essas pesquisas evidenciaram que determinados grupos sociais desfrutam de privilégios e maiores oportunidades educacionais, enquanto outros enfrentam exclusão e desvantagens. Dessa forma, identificaram fatores arbitrários que condicionam¹ o desempenho escolar. Coleman (1988) denominou esses fatores de *background*, enquanto o Relatório Plowden (1967) os associou aos aspectos socioeconômicos e familiares. Já Bourdieu e Passeron (2023) explicaram o fenômeno por meio da teoria dos capitais – econômico, social, simbólico e, especialmente, cultural.

No Brasil, um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas e culturais, as disparidades de oportunidades e resultados educacionais entre grupos favorecidos e desfavorecidos são ainda mais acentuadas. O Relatório sobre as Desigualdades Mundiais (Chancel *et al.*, 2021) evidencia que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, com níveis extremos de concentração de riqueza, persistentes ao longo das décadas. A maior parte da renda (58,6%) está concentrada nos 10% mais ricos da população, enquanto a metade mais pobre detém apenas 0,4% da riqueza econômica. A população 1% mais rica do país concentrou

¹ Neste estudo, optou-se pela utilização do termo “condicionantes” em seu sentido literal, de “criar condições para”. Na literatura sobre política educacional, também é comum o uso do termo “impacto”, o que pressupõe relação causal direta e inequívoca, um “choque” ou “colisão”. No entanto, essa abordagem é considerada inadequada à luz da noção de habitus e capital cultural na praxiologia de Bourdieu.

em 2021 quase a metade de toda a riqueza nacional (48,9%). O Relatório aponta que, nas duas primeiras décadas do século XXI, as diferenças salariais no Brasil diminuíram devido ao aumento do salário mínimo e a políticas de redistribuição de renda. Contudo, nesse mesmo período, seguindo a tendência global, a concentração de bens patrimoniais continuou a crescer.

Outro indicador de desigualdade, o Índice de Gini², evidencia avanços e retrocessos no contexto brasileiro no início deste século. O Índice de Gini mede o grau de concentração de renda a partir da diferença de renda entre a população mais pobre e a população mais rica de uma mesma região ou país. Valores próximos a zero indicam menor desigualdade de renda, enquanto valores mais altos refletem maior desigualdade e concentração de renda. De 2004 a 2015, o Brasil apresentou avanços na redução das desigualdades, diminuindo o Índice de Gini de 0,555 para 0,491 (IBGE, 2023b). Desde então, a tendência de queda foi interrompida, e o indicador atingiu 0,506 em 2019 e 0,544 em 2021 (IBGE, 2023b).

Saboia *et al.* (2021) classificam os períodos econômicos no Brasil da seguinte forma: de 2004 a 2010, como de “crescimento”; de 2011 a 2014, como de “desaceleração”; de 2015 a 2019, como de “crise econômica” e aumento do desemprego; seguido pela crise pandêmica em 2020. Esses períodos estão associados, respectivamente, à adoção de políticas distributivas, aos efeitos da crise econômica internacional de 2008/2009, às mudanças políticas e retração de programas sociais de inclusão e às consequências da pandemia de Covid-19.

No Brasil, a primeira década do século XXI foi marcada pela criação e ampliação de políticas distributivas de inclusão e equidade, como o Programa de Aquisição de Alimentos (Fome Zero) em 2003, o Programa Bolsa Família em 2004, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) em 2005, o Programa Minha Casa, Minha Vida em 2009, a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) em 2010 e a adoção da Lei de Cotas para ingresso em universidades e instituições federais em 2012. Mas a partir de 2015 houve forte retração dessas políticas, como, por exemplo, a redução de 61% do FIES, que havia crescido mais de 2.000% entre 2009 e 2014 (TCU, 2016).

As desigualdades sociais têm forte impacto na educação. Compreender as relações entre desigualdades educacionais e socioeconômicas pode qualificar o debate sobre políticas

² O Índice de Gini é um coeficiente utilizado para mensurar diferenças e desigualdades, como a avaliação da distribuição de renda e de outros recursos. Ele permite comparações sobre desenvolvimento econômico e desigualdades. A Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e a Agência Central de Inteligência (CIA) dos EUA já publicaram relatórios sobre desenvolvimento utilizando o Índice de Gini. O Banco Mundial (World Bank, 2023) mantém disponível dados comparativos entre os países no site <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>. Organizações diferentes podem utilizar insumos distintos em seus cálculos que, conseqüentemente, produzem resultados diferentes. Por isso os valores do Índice de Gini apresentados pelo Banco Mundial são diferentes do IBGE (2023b), disponíveis no Sistema Sidra <https://sidra.ibge.gov.br/Busca?q=gini>.

educacionais, especialmente no ensino superior. Diversos autores têm se dedicado a essa temática, entre eles Brighouse (2002), Bertolin (2021), Bertolin, Amaral e Almeida (2019), Carvalhaes e Ribeiro (2019), Clancy e Goastellec (2007), Marginson (2011), McCowan (2016), Salata (2018) e Salmi (2022). Apesar do amplo reconhecimento do direito de acesso e conclusão à educação superior, os autores descrevem um cenário distante do ideal, marcado por desafios ainda mais acentuados em contextos desiguais. Identificam fatores que condicionam oportunidades educacionais, nem sempre explícitos, relacionados ao capital cultural e ao *background* dos estudantes, tais como: gênero, classe socioeconômica, distinções culturais, origem familiar, etnia, cor da pele, deficiência, idioma, localização, religião e rede em que cursou a educação básica. Esses fatores tornam-se marcadores de discriminação no acesso à educação superior, afetando com maior intensidade as populações menos favorecidas, especialmente em instituições de maior prestígio.

A questão do direito efetivo aos níveis superiores de ensino vem sendo enfrentada em conjunto com o debate político sobre a expansão dos sistemas de educação superior com qualidade e equidade. As evidências produzidas sobre as desigualdades educacionais pautaram debates internacionais, que delimitaram políticas de equidade na educação superior, incluídas em importantes declarações mundiais. No âmbito da Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO (1998), foi publicada a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, fruto de um debate internacional iniciado em 1995. A Associação Internacional de Universidades (IAU), órgão vinculado à Unesco, em sua 13ª Conferência Geral, em 2008, produziu a Declaração sobre Acesso Equitativo, Sucesso e Qualidade na Educação Superior. No mesmo ano, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2008) produziu o relatório Educação Terciária para a Sociedade do Conhecimento. Em 2009, a segunda Conferência Mundial de Educação Superior (UNESCO, 2009) destacou, entre outros tópicos, a responsabilidade social da educação superior, articulada com a qualidade e equidade. Na terceira edição da Conferência Mundial da Unesco (UNESCO, 2022), a equidade somou-se à inclusão e ao pluralismo na avaliação e rediscussão de estratégias para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015).

A sistematização das metas da educação para a Agenda 2030, no Fórum Mundial de Educação (2015), deu origem à Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. A meta 4, Equidade na educação, foi redigida visando “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”

(ONU, 2015). O objetivo específico 4.3 busca garantir igualdade de acesso à educação superior, incluindo a universidade, com qualidade e a preços acessíveis. O objetivo 4.5 busca eliminar disparidades de gênero e garantir igualdade de acesso a todos os níveis de educação às populações desfavorecidas (ONU, 2015).

Para McCowan (2019), a educação superior elevou-se à protagonista na Agenda 2030, após seu papel coadjuvante nos Objetivos do Milênio. A educação superior passou a ser considerada como estratégica para o alcance de todos os 17 ODS e para o enfrentamento das desigualdades e mudanças climáticas. Um desafio global, para o qual McCowan provoca a universidade a refletir de forma urgente e local, em interação com as comunidades, sobre sua própria natureza e para qual modelo de desenvolvimento deseja contribuir. O autor questiona: “[...] qual educação superior, para qual desenvolvimento?”³ (McCowan, 2019, p. 5, tradução nossa). De onde se depreende um silogismo condicional: “Se formos sérios sobre como alcançar os ODS, então precisaremos imaginar e criar uma nova universidade: uma comprometida com o acesso universal, com pesquisa para o bem público e interação com diversas comunidades”⁴ (McCowan, 2019, p. 6, tradução nossa). Idealiza-se, assim, uma universidade comprometida para – e além – do desenvolvimento sustentável, com equidade de acesso, qualidade e impacto.

Equidade é uma concepção de justiça que evoluiu ao longo da história. Compreender seus significados envolve uma jornada histórica e etimológica pelos termos *epieikeia* (grego), *aequitas* (latim) e *fairness* (anglo-saxão). De Aristóteles a John Rawls, que a vinculou à justiça social nos anos 1950, e Amartya Sen, que em 2009 a ampliou para incluir a noção de inclusão, o conceito atravessa culturas e disciplinas. Na contemporaneidade, a equidade é um instrumento essencial para reduzir desigualdades, é uma estratégia política de equalização, que reconhece a diversidade e as desigualdades para promover resultados mais equilibrados.

A concepção de justiça como equidade (*fairness*) de Rawls (2003) trouxe ao campo da filosofia política uma perspectiva humanista e distributivista, como alternativa ao utilitarismo. Sua proposta normativa apresenta princípios de justiça para uma convivência pacífica em uma sociedade liberal, plural e diversa, sob o valor da tolerância. Influenciado pelas teorias contratualistas clássicas, de Rousseau e Kant, o neocontratualismo de Rawls define princípios de justiça como objeto de acordo mútuo (contrato) entre pessoas equitativas. Ele adotou o ideal de justiça como igualdade de direitos e imparcialidade de julgamento. Idealizou um exercício hipotético, o véu da ignorância, do qual se originam três regras: igualdade de tratamento para

³ *which higher education for which development?*

⁴ *If we are serious about achieving the SDGs, then we will need to imagine and create a new university: one committed to universal access, research for the public good and engagement with diverse communities.*

garantir liberdades fundamentais; igualdade equitativa de oportunidades; e distribuição de riquezas de acordo com o princípio da diferença. Rawls sistematiza essas regras nos princípios da liberdade e da diferença.

Os benefícios ou valores proporcionados pela educação superior são elementos centrais da concepção de McCowan (2016) sobre a equidade na educação superior. A educação proporciona bens ou valores que podem ser intrínsecos (correspondem à finalidade da educação em si mesma) ou instrumentais (públicos ou posicionais). O valor instrumental está relacionado aos benefícios que a educação gera para a sociedade (bem público) ou para os indivíduos (bem posicional). O bem posicional da educação superior reside nas vantagens que esse nível de estudo oferece a um indivíduo em relação aos outros. Trata-se do reconhecimento de que o diploma e os locais onde foram obtidos, de modo geral, posicionam os sujeitos em lugares diferentes na sociedade. O acesso e a conclusão do ensino superior, bem como o prestígio do curso e da instituição, conferem vantagens ao indivíduo em relação àqueles que não tiveram as mesmas oportunidades. Assim, condições que dificultam ou inviabilizam o acesso à educação superior por pessoas de grupos sociais menos favorecidos limitam também as oportunidades de mobilidade social.

A expansão da educação superior é uma estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais e para o desenvolvimento sustentável. Isso ocorre com o aumento das oportunidades e dos bens posicionais para aqueles que passam a ter acesso à universidade. Contudo, quando descoladas de políticas que garantam condições equitativas de acesso, permanência e conclusão, essas iniciativas acabam por reproduzir as desigualdades. Para McCowan (2016), a expansão da educação superior precisa ser avaliada em termos de: disponibilidade, ou seja, deve possibilitar o acesso com vagas suficientes; acessibilidade, ou seja, igualdade equitativa de oportunidades entre grupos sociais favorecidos e desfavorecidos; e horizontalidade, ou seja, cursos e instituições com qualidade e reconhecimento, resguardada a diferenciação por *ethos* e missão e não estratificados por qualidade e prestígio.

Assim, a expansão de um sistema educacional depende de políticas públicas de indução. No Brasil, essas políticas começaram a tomar forma a partir de meados da década de 1990, no contexto de transformações neoliberais prescritas pelo Banco Mundial. Como descrevem Pereira e Pronko (2014), as reformas educacionais desse período desenharam-se articuladas com as condicionalidades do Banco para a cedência de empréstimos de ajustamento estrutural (reforma do Estado). Soma-se a afinidade ideológica da condução do Ministério da Educação com o Banco Mundial (Mello, 2014). Refletiu-se aqui a reconfiguração da educação a partir das políticas no âmbito internacional, incluindo a expansão mercantil da educação superior. Em

nível global, esse fenômeno foi capturado por Ball (2022) na forma da neoliberalização da educação, da ascensão do *edubusiness*, de suas implicações na formulação de políticas educacionais.

O Brasil possui um sistema diversificado em termos de modelos institucionais. Em 2024, havia mais de 2.500 Instituições de Ensino Superior (IES) (MEC, 2024), que compõem o sistema de educação superior no país. As IES brasileiras são classificadas entre as categorias administrativas pública, privada e comunitária (Brasil, 1996), que derivam nos modelos institucionais: público estatal (federal, estadual, municipal); público não-estatal⁵ comunitário (regional, confessional e outros), privado sem fins lucrativos, privado com fins lucrativos (mercantil) e especial.

A partir de meados da década de 1990, com as reformulações no Ministério da Educação e a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), sucessivas políticas deram forma ao modelo de expansão do ensino superior no Brasil. Esse processo foi caracterizado, de modo geral, pelo aumento da disponibilidade (mais IES, cursos e vagas) e acessibilidade, provocado por um conjunto de estratégias, como: (a) mercantilização do sistema de educação superior, com ênfase na flexibilização do setor privado com fins lucrativos; (b) flexibilização da educação a distância (EAD); (c) expansão dos modelos estatais federais (universidades e institutos federais); (d) financiamento público, reembolsável (FIES) e não reembolsável (PROUNI), para estudantes de instituições privadas e comunitárias; (e) políticas de ação afirmativa em IES federais (Cotas).

O processo de expansão de oportunidades educacionais precisa considerar a reprodução das desigualdades sociais. O Brasil comprometeu-se com a expansão da educação superior no início do século XXI, de 2001 a 2020, e triplicou o número de vagas, mas a acessibilidade ainda está distante da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), de 50% da taxa bruta e 35% da taxa líquida de matrículas (Brasil, 2014). A necessidade da expansão do sistema permanece, ao mesmo tempo em que se impõe o desafio de ampliá-lo com qualidade e equidade. As estratégias utilizadas estão alicerçadas, em alto grau, na mercantilização. Entre 2005 e 2018 a oferta de graduação em IES privadas aumentou 420%, de 6.500 para 27.500 cursos, principalmente em pequenas instituições, com menos de 500 estudantes (INEP, 2019). Neste

⁵ Predomina nos estudos de educação superior no Brasil a tradicional dicotomia entre público (do Estado) *versus* privado (do mercado). Em 2013, o marco regulatório das ICES impulsionou a compreensão do segmento comunitário como público não-estatal. Alargando, assim, a compreensão de que público não é sinônimo de gratuidade ou estatal. Passa-se a considerar comunitária como uma categoria de educação superior de caráter público não-estatal. Fioreze (2017) investiga em profundidade o tema, a partir de uma combinação de concepções, descritas no item 4.1.3.

período também foi promovida a expansão da rede federal, mas em menor grau. Entre 2005 e 2015, foram criadas 64 novas instituições federais, passando de 231 para 295, uma expansão de 27,7% (INEP, 2019). No entanto, ambos os modelos (estatal e privado) apresentam desafios em termos de equidade, assim como todo o sistema de educação.

Estudo de McCowan e Bertolin (2020)⁶, para o Instituto de Pesquisa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Social (UNRISD), descreveu o sistema de educação superior brasileiro como injusto, com oportunidades desiguais para populações de diferentes grupos socioeconômicos e evidências de reprodução das desigualdades sociais, tanto no modelo público federal quanto no privado mercantil. Apesar do avanço em termos de disponibilidade, há inequidade no acesso e estratificação do sistema (falta de horizontalidade). As políticas de equidade, como cotas, mesmo com alto grau de contribuição social, não conseguiram, no cômputo geral, provocar a ruptura da reprodução das desigualdades sociais nas instituições federais. Por outro lado, é no modelo privado e no EAD mercantilizado onde a expansão do acesso ao ensino superior deu-se de modo mais intenso. Esse modelo mostrou-se frágil quanto à qualidade e reconhecimento, oferecendo um tipo de educação superior com valor posicional inferior ao padrão universitário, assim, também reproduzindo as desigualdades sociais.

No entanto, no levantamento de McCowan e Bertolin (2020) o modelo comunitário de educação superior não foi avaliado, lacuna sobre a qual se posiciona esta tese. No grupo de pesquisa “Políticas e Desempenho da Educação Superior”, vinculado ao PPGEdU/UPF, Bertolin, Schaeffer e Del Ré (2023) compararam dados das UCRs sobre um dos resultados apresentado no relatório de McCowan e Bertolin (2020). Identificou-se, assim, indício potencial de contribuição das UCRs para a equidade do sistema brasileiro de educação superior, o que motivou o aprofundamento do tema nesta tese, com objetivos explicativos.

Em levantamento do estado da arte da pesquisa sobre ICES, no Catálogo da Capes (2021) foram identificadas 326 teses e dissertações tendo-as como tema. Apenas uma dissertação no campo de Desenvolvimento Regional, de 2017, abordou o tema da equidade como uma categoria de análise, mas sob viés da governança. A predominância das pesquisas identificadas recai sobre IES individuais ou amostras. Nenhuma dessas pesquisas tratou o conjunto das UCRs do RS e de SC.

Outra lacuna diz respeito à classificação e listagem das ICES no Brasil. Até julho de 2024, a anotação pública do registro das instituições comunitárias não estava disponível na forma de lista nem sinalizada nos dados sobre a educação superior disponibilizados de forma

⁶ O estudo dos autores analisa dados das IES e dos estudantes que acessaram o ensino superior no Brasil, identificando condicionantes do *background* que atuam sobre acessibilidade e desempenho.

pública pelo MEC. Esse fato dificulta avaliações, especialmente comparativas, das UCRs em distinção às demais IES do Brasil. Solicitação de informação ao Ministério da Educação (MEC), sobre a relação de ICES, não foi atendida. A identificação de todas as Instituições de Educação Superior Comunitárias (IESC), das certificadas como ICES pelo MEC e das UCRs do Brasil demandou consulta individual ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC) e às listas das associações regionais (COMUNG e ACAFE) e nacional (ABRUC).

As ICES anunciam e defendem o modelo comunitário de ensino superior como alternativa de qualidade para a expansão do acesso (Aquino, 2012a; Comung, 2024). As ICES têm como missão o bem público, são instituições de caráter público não-estatal, um modelo alternativo à dicotomia dos modelos público-estatal *versus* privado-mercantil, que domina os debates no campo das políticas de educação superior. Contudo, o termo comunitário/a carece de (re)conhecimento. Além disso, pesa sobre as ICES a imagem de instituições privadas. Isso se dá por um conjunto de fatores, como o imaginário social – em que a instituição de ensino que cobra mensalidade é percebida como privada e a gratuita como pública –, a falta de regulamentação da Lei das ICES e a carência de políticas públicas federais para o desenvolvimento da rede comunitária. A situação é agravada pelo próprio MEC, que classifica equivocadamente as ICES como Privadas Sem Fins Lucrativos (PSFL), em desacordo com o estabelecido na LDB.

Os movimentos e as instituições comunitárias de educação têm diversas vertentes (Schmidt, 2017), entre elas as Universidades Comunitárias Regionais (UCRs), que tiveram origem no Sul do Brasil, no interior dos estados do Rio Grande do Sul (RS) e de Santa Catarina (SC). As UCRs frutificaram da iniciativa das próprias comunidades nas regiões desassistidas por IES estatais. Nas décadas de 1950 e 1960, foram criados institutos e faculdades para o oferecimento de cursos de graduação. Impulsionadas pela reforma universitária de 1968, essas instituições foram transformando-se em universidade. Nas décadas seguintes, consolidaram-se como modelo institucional com contornos particulares, marcadas pela interação com a comunidade regional, o caráter público não-estatal, o reconhecimento por qualidade, a amplitude de áreas de conhecimento, o crescente número de estudantes, o investimento em pesquisa e, posteriormente, em programas de pós-graduação. Até o fim da década de 1990, o modelo comunitário regional era o único disponível na maioria das regiões onde atuavam. Esse domínio foi rompido a partir da expansão da educação superior nas primeiras décadas do século XXI por IES privadas com fins lucrativos e, também, em menor grau, por IES públicas estatais.

A denominação comunitária na educação estabeleceu-se legalmente apenas a partir do movimento constituinte de 1988 e do marco legal de 2013, com a “Lei das Comunitárias” (Lei nº 12.881/2013) (Brasil, 2013). Essas delimitações atribuíram requisitos legais à qualificação de instituições de educação superior como ICES: (a) mantidas por associações e fundações; (b) não visam lucro; (c) participação da comunidade na gestão; (d) gestão colegiada, transparente e descentralizada.

No período delimitado de 2005 a 2019, foram identificadas três fases da expansão da educação superior no Brasil: a primeira fase, de 2005 a 2009, caracterizou-se pelo crescimento; a segunda, de 2010 a 2014, pela aceleração diversificada; e a terceira, de 2015 a 2019, pela priorização da expansão por meio do ensino à distância (EAD), oferecido por instituições mercantis de Grandes Grupos Consolidadores (GGC)⁷.

A partir de 2015, o segmento comunitário passou a sofrer com a diminuição de ingressantes e matriculados. Acentuaram-se situações de crise e de endividamento financeiro nas ICES, motivadas por fatores como: recessão econômica nacional; aumento da competição no ensino superior; inclusão predatória (Smith *et. al*, 2023) resultante da expansão do modelo mercantil de EAD; e retração do financiamento estudantil público, especialmente do FIES. Tais fatores constituíram um cenário de grave ameaça à sustentabilidade do modelo comunitário e de difícil equilíbrio para a gestão das instituições. Nesse contexto, Fioreze (2017) evidencia que o modelo comunitário é tensionado a adotar a lógica do capitalismo acadêmico ao mesmo tempo em que precisa manter o seu compromisso social.

Em levantamento no Cadastro e-MEC (MEC, 2024), foram identificadas 20 instituições que são ou foram UCRs, no período de 2005 a 2019 na Região Sul do Brasil, nos Estados do RS e SC. No estado do Paraná há instituições comunitárias, mas não UCR.

É no contexto de expansão da educação superior no Brasil que a questão de pesquisa está delimitada. Diante da avaliação de indicadores de equidade no período de 2005 a 2019, em face das políticas públicas de indução, de que modo as universidades comunitárias regionais podem contribuir para a expansão do sistema brasileiro, como alternativa aos modelos federal e mercantil?

Esta questão está alinhada às discussões contemporâneas do campo de políticas educacionais e de educação superior, um campo dominado pela dicotomia público *versus* privado e seus tensionamentos. Árido de estudos sobre equidade no modelo comunitário, relegando-o à margem do debate e das políticas de educação.

⁷ GGC são conglomerados empresariais que atuam no setor educacional e controlam várias IES privadas com fins lucrativos. Operam através de aquisições e fusões de instituições, formando redes educacionais de grande porte.

O modelo das UCRs pode ser relevante para o debate sobre a expansão da educação superior com qualidade e equidade? As UCRs inserem-se no sistema educacional brasileiro como modelo que contribui para reproduzir, exacerbar ou atenuar as desigualdades sociais? Em comparação com os modelos federal e mercantil, quais são as contribuições e os desafios das UCRs como alternativa viável para a expansão da educação superior? Quais são as condições políticas que contribuem para a expansão do modelo comunitário com equidade e qualidade?

A tese tem como hipótese que, em contexto de políticas públicas de expansão da educação superior, o modelo das UCRs consegue performar melhor do que o modelo privado mercantil em indicadores de equidade, constituindo alternativa ao modelo federal para a expansão do sistema com qualidade.

Justifica-se por atender a necessidade de investigação desse modelo de educação superior, que ganhou força com a promulgação da Lei das Comunitárias, mas que ainda carece de reconhecimento e *corpus* teórico. Enquanto modelo híbrido (público não-estatal), mantido por fundações sem fins lucrativos (modelo fundacional), vem ganhando espaço internacionalmente, alinhando-se a tendência de busca por modelos alternativos, que evitem as falhas do mercado e resguardem a educação superior como bem público (Martins, 2012). Trata-se, assim, da oportunidade de contribuir com o desenvolvimento do modelo comunitário regional e sua projeção no debate educacional.

Esta tese tem como objetivo geral, revelar as possibilidades de contribuição e os desafios do modelo comunitário regional para o sistema brasileiro de educação superior expandir com qualidade e equidade.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Compreender o conceito de equidade, na sua matriz etimológica e semântica, como justiça social no campo da filosofia política.
- b) Aprofundar a compreensão da concepção de equidade como justiça social no campo das políticas de educação superior na perspectiva da qualidade.
- c) Descrever características da expansão da educação superior no Brasil no século XXI.
- d) Examinar o potencial de expansão das universidades comunitárias regionais frente aos outros modelos institucionais a partir do desempenho em indicadores de qualidade e equidade no contexto das políticas públicas de educação superior.

Trata-se de uma pesquisa explicativa, de abordagem quantitativa. Analisa dados de indicadores de qualidade e equidade na educação superior no Brasil e nos estados do RS e de SC no período entre 2005 a 2019. Através de estatística descritiva, compara dados entre os modelos de instituições mercantis, públicas federais e das UCRs. Os dados são produzidos a

partir das fontes de informação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (CES), que integra a própria políticas públicas de educação superior no Brasil. Foram processados os microdados do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A análise foi realizada por meio de resultados absolutos (quantidade), relativos (na forma do Índice da Proporção de Estudantes – IPE) e contextualizados (na forma da Razão Contextual – RC) de cada ano, além da variação total e entre as três fases de expansão. Para a produção de dados contextualizados, àqueles produzidos a partir dos microdados foram relacionados com informações demográficas, sociais, econômicas e educacionais, obtidas a partir do Censo Populacional (2000, 2010 e 2022), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral (PNAD Contínua) e do Censo Escolar da Educação Básica.

À luz do referencial teórico, foram selecionados indicadores do contexto populacional e de disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade na educação superior: (a) contexto populacional, desagregado por grupos sociais (idade, gênero e cor ou raça), representatividade legislativa e escolaridade; (b) disponibilidade de IES, cursos, vagas e Razão Vagas-População (RVP); (c) acessibilidade, através do cômputo de ingressantes, matriculados e concluintes, total e desagregado em cinco grupos populacionais; (d) horizontalidade, através de Indicadores de Qualidade da Educação Superior do MEC (CI, IDD e IGC) e da Razão Estudante-Professor (REP). Após, procedeu-se a discussão desses dados e análise do desempenho comparativo e longitudinal do modelo comunitário, federal e mercantil.

A pesquisa está dividida em três fases. A primeira, exploratória, busca familiarizar-se com os conceitos pertinentes à apropriação teórica do tema, através de técnicas metodológicas de Estado da Arte, Revisão de Literatura, Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental. A segunda fase, descritiva, busca descobrir relações entre as variáveis e descrever características, através da elaboração de um quadro de indicadores. A terceira fase, explicativa, busca mostrar as causas relacionadas ao fenômeno da equidade na educação superior através de estatística descritiva com estudo comparativo de coorte retrospectivo.

A partir de Gil (2017), esta pesquisa classifica-se:

a) quanto a área, a partir da classificação do CNPq (2024), na grande área das “Ciências Humanas”, subárea da “Educação” e, nesta, na subárea “Planejamento e Avaliação Educacional”, na qual discute especificamente “Política Educacional” e “Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais”.

b) quanto a sua finalidade, possui característica de pesquisa aplicada (resolve problema de ordem prática identificado no âmbito em que o pesquisador se encontra, como o das políticas

de expansão da educação superior) e, também, de pesquisa básica (preenche lacuna de conhecimento sobre equidade no modelo comunitário regional de educação superior).

c) quanto aos seus objetivos, classifica-se como “explicativa” (identifica diretrizes que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos).

d) quanto aos métodos, procedimentos, técnicas e instrumentos, destacam-se a bibliográfica, a documental e o levantamento, além das técnicas de estudo de caso e estatística descritiva. Bibliográfica, sobre: concepções de equidade; equidade na educação superior; educação superior; universidade; universidade comunitária; e expansão da educação superior. Documental, sobre: legislação pertinente; contexto do ensino superior nacional e no RS e SC; universidades comunitárias; e expansão da educação superior entre 2005 a 2019. Levantamento, por meio da coleta de informações em bases públicas de dados sobre o contexto socioeconômico e da educação superior no Brasil no período entre 2005 a 2019. Estudo de caso, sobre Universidades Comunitárias Regionais. Estatística descritiva: números e cálculos utilizados no tratamento do conjunto dos dados dos indicadores com objetivo de identificar a quantidade, a proporção, a Razão Contextual e a variação longitudinal.

As normas de apresentação e formatação do texto e citações seguem as diretrizes institucionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF (PPGEdu/UPF) e as atualizações da Norma Brasileira ABNT NBR 10520:2023 (ABNT, 2023).

A estrutura da tese divide-se em seis partes, além desta Introdução e das Considerações Finais, conforme ilustrado na Figura 1. A primeira etapa explora e descreve o conceito de equidade. A segunda explora e descreve a sustentação teórica da tese. A terceira explora e descreve o contexto da pesquisa. A quarta explora e descreve o objeto de análise. A quinta explora e descreve os procedimentos metodológicos. A sexta parte apresenta os dados produzidos e explica o problema a partir da análise.

Figura 1 – Etapas da pesquisa



Fonte: autor.

O capítulo “2 Equidade” explora a jornada semântica do conceito de equidade. Desde a ideia expressa por Platão até a delimitação de *epieikeia* em Aristóteles. O desenvolvimento etimológico dos termos latino (*aequitas*) e anglo-saxão (*fairness*), que, na contemporaneidade, influenciaram o Direito e as políticas públicas de enfrentamento às desigualdades. Descreve também as concepções de equidade no campo da filosofia política, especialmente, a de “justiça como equidade”, de John Rawls (2003), e as proposições de Amartya Sen (2010).

O capítulo “3 Equidade e sistemas de educação superior” desenvolve a sustentação teórica da pesquisa e fornece os conceitos-chave para a análise. Parte da ideia de que a equidade em educação está indissociada da qualidade (Bertolin, 2021) e é condição para o desenvolvimento sustentável (Salmi, 2022). Apresenta um panorama das abordagens e sobre as desigualdades em sistemas educacionais, partindo da perspectiva reprodutivista de Bourdieu e Passeron (2023), Coleman (1988) e Plowden (1967), passando pelas hipóteses de Raftery e Hout (1993) e Lucas (2001) sobre a manutenção das desigualdades em processos de expansão, e pela abordagem da escolha racional de Boudoun (1981). Inclui pesquisadores contemporâneos e suas considerações sobre a expansão global da educação superior no século XXI, como Clancy e Goastellec (2007), Marginson, (2018), McCowan e Bertolin (2020). Por fim, descreve as três dimensões de equidade propostas por McCowan (2016).

O capítulo “4 Expansão do Sistema de Educação Superior no Brasil entre 2005 e 2019” descreve o contexto da pesquisa. São apresentadas as definições da legislação brasileira sobre a educação superior. A expansão da educação superior no início do século XXI é descrita em três fases: crescimento (2005-2009), aceleração diversificada (2010-2014) e priorização do EAD mercantil (2015-2019). A expansão da educação superior são discutidas a partir de autores contemporâneos, como Ball (2022), Bielschowsky (2024), McCowan e Bertolin (2020), Senkevics (2021) e Jacobus (2020, 2023). O impacto de políticas públicas como o PROUNI, o FIES e a Lei de Cotas são examinados, além da influência do Banco Mundial e da financeirização da educação. Apesar de avanços em direção da inclusão, o sistema brasileiro de educação superior é caracterizado pela iniquidade.

O capítulo “5 O modelo comunitário e as Universidades Comunitárias Regionais (UCRs) do Sul do Brasil” apresenta o objeto de análise, abordando suas origens, concepções, contexto contemporâneo e desafios. O modelo comunitário de educação superior é descrito a partir da legislação educacional, de pesquisa documental e das considerações de Bertolin (2012), Fioreze (2017), Fioreze e McCowan (2018), Guareschi (2012), Martins (2008), Morosini e Franco (2006), Schmidt (2017 e 2018) e Vannucchi (2013).

O capítulo “6 Procedimentos metodológicos” descreve procedimentos metodológicos de produção, tratamento e análise dos dados quantitativos. Apresenta o quadro de indicadores de equidade na educação superior, assim como as fontes de informação e os procedimentos de análise. Especificamente, delimita indicadores de equidade nas dimensões de horizontalidade, disponibilidade e acessibilidade em sistemas de educação superior. Delimita também os grupos populacionais avaliados na dimensão de acessibilidade: pessoas do sexo feminino; de cor ou raça preta, parda ou indígena; de baixa renda; que cursaram o ensino médio em escola da rede pública; e com mães com escolaridade até o 5º ano.

O capítulo “7 O modelo comunitário e a equidade na expansão da educação superior no Brasil” corresponde à análise. Descreve e explica as relações entre as evidências sustentadas pelos dados produzidos em diálogo com o subsídio teórico. Objetivamente, apresenta os dados quantitativos obtidos através de estatística descritiva, contextualiza-os e realiza comparações entre modelos institucionais de educação superior. Os dados são apresentados em cinco conjuntos: contexto populacional; horizontalidade ou hierarquia entre IES; disponibilidade da educação superior; acessibilidade à educação superior; e conclusão na educação superior.

Após, nas Considerações Finais, são apresentadas as respostas ao problema de pesquisa, assim como relacionadas novas questões.

2 EQUIDADE: UMA JORNADA SEMÂNTICA

No início do século XXI, diante do acirramento das desigualdades globais e das mudanças climáticas, a equidade estabeleceu-se como um princípio invocado tanto em pactos supranacionais quanto em políticas públicas locais, inclusive no campo da educação superior.

Mas afinal, o que é equidade? Ela envolve igualdade e diferença, é una e múltipla, ideal e prática, é para cada um e para todos. Trata-se de um conceito polissêmico e fractal, que abarca diversas concepções.

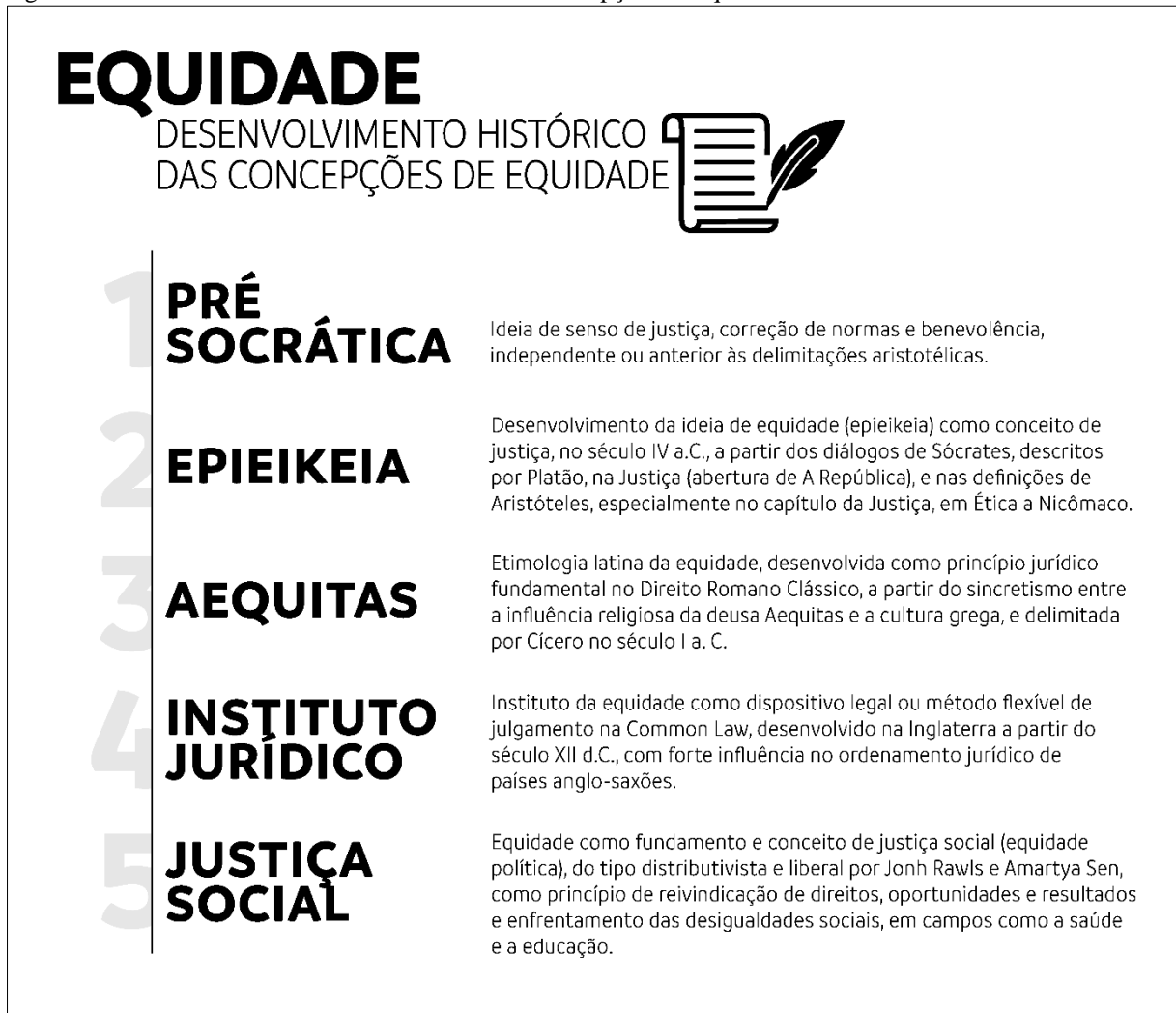
A equidade é polifônica, e os campos que a anunciam não a empregam estritamente no mesmo sentido. Diferentes áreas utilizam o conceito de equidade, com sentido orientativo, prescritivo e avaliativo. A equidade está presente na filosofia, na ética, na filosofia do direito e na filosofia política; no direito, como método; na sociologia, como ferramenta para combater desigualdades sociais; e na saúde e na educação, com viés avaliativo e distributivo. Mesmo entre tantas aplicações e sentidos é possível localizar algo em comum, um ideal de ser justo e ético, legal ou politicamente.

Não se tem aqui a pretensão de localizar todas as concepções de equidade, pois existem tantas quanto as concepções de justiça. Parte desses sentidos foi capturada, entre outros, no guia acadêmico “Equity: in theory and practice”, de Hobart Young (1994), e na pesquisa sobre a história e evolução “Da equidade” nas normas jurídicas, por Iduna Abreu (1978). O recorte de nossa pesquisa limita-se à verificação dos sentidos atribuídos no campo das políticas educacionais e da educação superior. Busca-se o alicerce conceitual do entendimento de equidade para, no próximo capítulo, conjugá-la com a educação superior.

A equidade é uma ideia de justiça presente em muitas sociedades, mesmo antes das primeiras definições escritas. Emergiu na cultura ocidental a partir da influência de Aristóteles. Foi sincretizada no Direito Romano, passou pelo Direito Medieval com Tomás de Aquino, foi absorvida pela Common Law e, finalmente, consolidou-se nas concepções de justiça de John Rawls e Amartya Sen⁸. Na contemporaneidade, desempenha um papel central em pactos globais e políticas públicas voltadas para o enfrentamento das desigualdades sociais. A Figura 2 sintetiza a evolução históricas das concepções de equidade.

⁸ Além de Rawls e Sen, outros filósofos políticos contemporâneos trataram da equidade, como Dworkin, em “A Virtude Soberana” e, anteriormente, Kant, em “Doutrina do Direito” (Haeblerlin, 2016). A ênfase em Rawls e Sen dá-se pela influência desses autores nos debates sobre desigualdades e equidade na educação superior.

Figura 2 – Fases históricas do desenvolvimento das concepções de equidade



Fonte: autor.

As etimologias de equidade, do latim *aequitas* e do anglo-saxã *fairness*, remetem ao significado de julgamento justo e imparcialidade. Entretanto, a ideia que ela expressa é anterior ao termo, uma vez que a equidade já existia enquanto ideal de justiça. O conceito foi desenvolvido na Grécia do século IV a.C., nas reflexões de Platão e nas delimitações de Aristóteles sobre a *epieikeia* como virtude, justiça distributiva e mecanismo de correção da justiça legal – para suprir as lacunas da lei em prol de um julgamento justo.

No Direito Romano, a equidade foi definida como princípio jurídico, flexibilizando o, até então, rígido sistema legal. Na Era Medieval, Tomás de Aquino imprimiu-lhe o sentido de benevolência. Chegou à era moderna sob a influência da Common Law britânica, como recurso de julgamento do caso particular.

A equidade como dispositivo legal, mais comum em países anglófonos, confere ao magistrado maior liberdade para interpretar a lei. O Brasil não segue essa tradição. No Código

de Processo Civil (Brasil, 2015), por exemplo, a aplicação do instituto da equidade é restrita aos casos previstos. Na versão original da Constituição Federal brasileira, a equidade foi mencionada apenas uma vez.

No debate sobre direitos civis, intensificado a partir da década de 1950, a equidade foi reavivada e associada à justiça social e distributiva, especialmente a partir dos princípios propostos no contratualismo de Rawls (2003) e na ênfase por inclusão de Sen (2010, 2011). No posterior tensionamento entre as reivindicações de redistribuição e reconhecimento, Nancy Fraser (2001) contribui para a sofisticação da ideia de equidade através do conceito de paridade de participação.

2.1 Etimologias de equidade e sua guirlanda de sentidos

Este item explora as etimologias e os significados da equidade, considerando o termo em língua portuguesa e os termos *equity* e *fairness* em língua inglesa. Enquanto equidade e *equity* compartilham a mesma origem latina, *fairness* tem raízes anglo-saxônicas. Os sentidos atuais desses conceitos desenvolveram-se em cada tradição linguística a partir de uma guirlanda de sinônimos, antônimos, palavras derivadas e termos relacionados.

2.1.1 As etimologias latina e anglo-saxônica de equidade

Na língua portuguesa, equidade é um substantivo feminino derivado do latim *æquitas* (nominativo) e *æquus* (raiz). O Quadro 1 apresenta a síntese dos significados da etimologia latina de equidade. Segundo a interpretação de Jardim (2018, p. 3), a raiz *æquus* significa “igual, justo, parelho”, e dela deriva *æquitas*, que exprime “igualdade, conformidade, simetria”. A partir da mesma etimologia, originaram-se as palavras *equidad* em espanhol, *équité* em francês e *equità* em italiano.

Quadro 1 – Etimologia latina de equidade e síntese de significados

TERMO	ETIMOLOGIA LATINA	SÍNTESE DE SIGNIFICADOS
EQUIDADE Substantivo feminino	<i>æquitas; aequitas; equitas.</i>	Julgamento justo. Igualdade, equilíbrio.
	<i>æquitas, atis; aequitas, atis; equitas, atis; æquitatis; aequitatis; equitate.</i>	Imparcialidade. Faculdade de ser igual, justo. Igualdade de ânimo, equilíbrio moral, tranquilidade, moderação.
	<i>æquum, i; aequum, i.</i>	Equidade, justiça. Terreno plano, planície.
	<i>æquus; aequus.</i>	Igual, justo, imparcial, parelho. Benévolo, tranquilo. Plano, liso.

Fonte: autor, a partir de Dicio (2022), Houaiss e Villar (2001), Jardim (2018, p. 3), Magalhães (1960, p. 142), Michaelis (2022), Nascentes (1955, p. 180) e Rezende e Bianchet (2014, p. 34).

O primeiro sentido de equidade refere-se a um tipo substantivo de justiça, como uma virtude. Essa virtude consiste em ser justo, equilibrado, imparcial, moderado e benevolente. Trata-se, portanto, da qualidade de julgar de forma justa, com imparcialidade e retidão.

Na Antiguidade, os romanos transformavam virtudes em divindades. A deusa romana Aequitas personificava a virtude ética da equidade como ideal de justiça (Graves, 1987). Ela é uma deidade da classe dos deuses romanos antigos e nativos (*Di indigetes*) (Scarpi, 2004). No verso de uma moeda romana do século III d.C. (Figura 3), a Deusa foi representada segurando, em uma das mãos, uma balança – símbolo de justiça e equilíbrio – e, na outra, um cornucópio, um vaso em forma de chifre que simboliza a abundância da natureza e a fertilidade (Dicio, 2022). Esta representação associa a equidade à prosperidade justa, que reparte de forma imparcial, sem consideração ou escolha de pessoa (Teixeira, 2012).

Figura 3 – Imagem da deusa Aequitas no verso de uma moeda romana de 1 Antoniniano



Fonte: autor, a partir de Colnect (2023).

O segundo sentido de equidade refere-se à ideia de equilíbrio como um tipo de igualdade. Mas esse equilíbrio não deve ser confundido com a igualdade estrita, nem a equidade tomada como sinônimo de igualdade. Retornaremos a essa questão adiante. Para alcançar o equilíbrio equitativo, considera-se o caso particular e as condições desiguais em que se encontram as partes. Um tipo de equalização.

Na língua inglesa, dois termos são traduzidos para o português como equidade: *equity* e *fairness*. *Equity* chegou à língua inglesa no século XIV, por meio da palavra *equite*, do inglês médio, que, por sua vez, foi herdada do francês antigo *équité* e, assim, compartilha a mesma

origem latina, em *æquitas*. *Equite* exprimia, inicialmente, a “qualidade de ser igual ou justo, imparcialidade”⁹, depois foi acrescido o significado do “que é igualmente certo ou justo para todos os interessados”¹⁰ (OE, 2022a, tradução nossa). Já *fairness* originou-se de *fægernes*, do inglês antigo (ou anglo-saxão), com o significado original de “beleza” e, a partir de meados do século XV, adquiriu o significado de “imparcialidade” (OE, 2022b, tradução nossa).

Fairness pode ser melhor compreendido a partir da separação dos termos que lhe dão origem: *fair* e *ness*. *Fair* originou-se do inglês antigo *fæger*, derivado do Proto-Germânico *fagraz*. *Fæger* significava inicialmente “agradável ao olhar”, “bonito”, “elegante”, “atraente”. No fim do período do inglês antigo (até o século XII), adquiriu o significado de “moralmente bom”. No período do inglês médio (até o século XVI), entre o início do século XIII e meados do século XIV, o termo *fair* passou a significar “equitativo, imparcial, justo, livre de preconceitos”¹¹ (OE, 2022b, tradução nossa). O complemento *ness*, do inglês antigo *nes*, é um “elemento formador de palavras que denota ação, qualidade ou estado, anexado a um adjetivo ou particípio passado para formar um substantivo abstrato”¹² (OE, 2022b, tradução nossa). Assim, *fairness*, que inicialmente significava “beleza”, “agradável aos olhos” e “atraente” desenvolveu-se para significar a “[...] qualidade de fazer julgamentos livres de discriminação”¹³ (Vocabulary, 2022, tradução nossa), o que pode ser compreendido como imparcialmente justo, ou apenas imparcialidade.

O desdobramento semântico de *fairness*, do sentido da beleza física para o da ética e da moral, é justificado porque “Quando alguém demonstra equidade ao tomar uma decisão, está agradando a todas as partes envolvidas e oferecendo uma solução atraente para todos”¹⁴ (Vocabulary, 2022, tradução nossa). Passos (2009) também contribui para a explicação dessa transformação semântica. Em sua análise sobre equidade e a lei em Aristóteles, considera que a abordagem do filósofo “revela o aspecto belo da lei” que, enquanto virtude, contém “[...] tudo aquilo que embeleza a existência humana ou concorre para tanto [...]” (Passos, 2009, p. 53).

As traduções mais estritas de *fairness* são imparcialidade, justiça e equidade. O sentido de equidade foi impulsionado a partir da tradução da obra “A Theory of Justice” (Uma teoria da justiça), de John Rawls, em 1971. Nela, o conceito defendido pelo autor, “*justice as*

⁹ *quality of being equal or fair, impartiality.*

¹⁰ *that which is equally right or just to all concerned.*

¹¹ *equitable, impartial, just, free from bias*

¹² *word-forming element denoting action, quality, or state, attached to an adjective or past participle to form an abstract noun*

¹³ *quality of making judgments that are free from discrimination.*

¹⁴ *When someone shows fairness is making a decision, he is pleasing all parties involved and offering a solution that is attractive to everyone.*

fairness”, foi traduzido como “justiça como equidade”, ‘*equidad, équité, equità*’, respectivamente, em português, espanhol, francês e italiano. Sobre a escolha dos tradutores, não há unanimidade. Há quem, como Möller (2006), defenda uma escolha mais estrita, optando por “imparcialidade”. Ele argumenta que na obra de Rawls, *fairness* denota o objetivo de manter “equidade [na condição] sinônima de imparcialidade na emissão ou produção de juízos, razão pela qual poderíamos traduzir a expressão inglesa também como teoria da justiça como imparcialidade” (Möller, 2006, p. 18). Também há aqueles, como Haeblerlin (2016), que consideram adequada a escolha dos tradutores por equidade. Na ausência de um equivalente perfeito para *fairness* nas línguas de origem latina, encontraram em equidade o sentido utilizado por Rawls: *fairness* “[...] refere-se a uma obediência procedimental às regras, sendo utilizado corriqueiramente, no inglês, à semelhança de justiça, imparcialidade, equilíbrio” (Haeblerlin, 2016, p. 15).

Conclui-se por tomar *equity* e *fairness* como equidade em língua portuguesa. Ciente da ênfase de *fairness* como imparcialidade¹⁵, avessa da discriminação injusta ou negativa.

2.1.2 Equidade: uma guirlanda de sentidos

A ideia de uma “guirlanda de sentidos” é utilizada por Pierre Lévy (1993), em sua descrição do hipertexto como metáfora para situações em que significados estão em jogo. Trata-se do clarão luminoso de sentidos que emerge quando uma sequência de termos é anunciada. Tomada aqui de empréstimo, a metáfora da guirlanda representa o emaranhado semântico da equidade e o protagonismo do contexto que lhe determina o sentido. Para Lévy (1993), é do contexto que se extrai os sentidos, sempre local, datado, transitório, perpetuamente ajustado entre os interlocutores. A depender do contexto, equidade entrelaça um determinado conjunto de sentidos.

A Figura 4, a seguir, ilustra a “guirlanda” semântica da palavra equidade tal como capturada nesta pesquisa¹⁶. As imprecisões e ausência de consensos são atribuídas, em parte, à diversidade de concepções de justiça com as quais o termo é conjugado, e, em certa medida, ao caráter subjetivo (particular) que evoca. Nas extremidades da imagem, os principais males contra os quais busca-se remédio na equidade.

¹⁵ A equidade (*fairness*) em Rawls (2003) considera a distribuição desigual, desde que privilegie a parte na pior situação (ver princípio da diferença no item 2.4.1). A imparcialidade aqui é o avesso do favorecimento da parte que, por condição arbitrária, tem vantagem ou tem em excesso.

¹⁶ Nesta pesquisa, não se tem a pretensão de capturar a totalidade dos sentidos da equidade e termos correlatos. Quer-se, aqui, localizar significados correntes para expressões-chave do campo de estudo, ciente das delimitações e escolhas, nas quais busca-se coerência.

Conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo.	Ferreira (2001, p. 276)
Sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal.	Ferreira (2001, p. 276)
Integridade quanto ao proceder, opinar, julgar. Sinônimos: equanimidade, igualdade, imparcialidade, justiça, retidão.	Michaelis (2022)
Virtude de quem ou do que (atitude, comportamento, fato etc.) manifesta senso de justiça, imparcialidade, respeito à igualdade de direitos.	Houaiss e Villar (2001, p. 1183)
Característica de algo ou alguém que revela senso de justiça, que julga de maneira imparcial, isenta e neutra, sem tomar partidos; imparcialidade.	Dicio (2022)
Correção, lisura na maneira de proceder, julgar, opinar etc.; retidão, equanimidade. Igualdade, imparcialidade.	Houaiss e Villar (2001, p. 1183)
Igualdade, retidão, equanimidade.	Ferreira (2001, p. 276)
Correção no modo de agir ou de opinar; em que há lisura, honestidade; igualdade.	Dicio (2022)
Senso de justiça, ou seja, correção e honestidade no modo de se comportar, de opinar	Dicio (2022)

Fonte: autor, a partir de referências mencionadas.

Cabe aqui uma breve distinção entre equidade/equitativo e equanimidade/equânime. O substantivo equanimidade compartilha com equidade os sentidos de “justiça ao julgar e imparcialidade, neutralidade”, mas difere quando seu significado denota “serenidade de espírito em todas as circunstâncias; constância de ânimo” (Michaelis, 2022). Equânime, por sua vez, é um adjetivo de dois gêneros, daquele que tem ou denota equanimidade (Ferreira, 2001, p. 276) e “que não se altera mantendo o mesmo temperamento diante de uma situação complicada, de um problema. [...] [Jurídico] Diz-se do julgamento realizado com justiça; justo” (Dicio, 2022). Equânime é o contrário de “injusto, parcial, descomedido, inconsequente” (Dicio, 2022). Assim, a sutil diferença entre equidade e equanimidade está no sentido de serenidade e constância de ânimo evocada no segundo.

Desse rol semântico emergem três categorias de sentidos: (a) equidade como virtude, (b) equidade jurídica e (c) equidade política.

A **equidade como virtude** ou senso de justiça corresponde à qualidade substantiva da pessoa e do que é justo, sendo um tipo superior de justiça¹⁷ ou um conjunto de princípios imutáveis, fundamentados na correção, honestidade e lisura. Conjuga com apreciação, julgamento, sentimento e consideração. Dessa forma, conclui-se que o contrário de equidade também é um tipo de injustiça. O sentido de virtude é dado por alguns dos significados da palavra Justiça, como “a virtude de dar a cada um aquilo que é seu” e a “faculdade de julgar segundo o direito e melhor consciência. [...]” (Ferreira, 2001, p. 276).

¹⁷ A equidade como um tipo superior de justiça é uma consideração de Aristóteles (2021) descrita no item 2.2. Posteriormente, Tomás de Aquino (2012b, p. 690, q. 120, a.2) recuperou o sentido etimológico de *epieikeia* como “acima da justiça”, sugerido porque a palavra “[...] vem de *epi*, que significa acima, e *dikaion*, que significa justo”.

A **equidade jurídica** pode ser entendida como um procedimento positivo, método ou instituto jurídico. No campo do Direito, “sua quintessência repousa na igualdade conjugada com justiça, que se sobrepõe à letra da lei ou à lacuna da lei” (Jardim, 2018, p. 3). Trata-se do dispositivo que permite a avaliação e a interpretação do caso particular, independente da lei positiva. É um recurso benevolente, avesso ao julgamento ou tratamento estritamente legal, rigoroso, “ao pé da letra”. Dá plasticidade ao arcabouço legislativo, como critério de moderação e igualdade, ao permitir a interpretação do juiz e a considerar causas, intenções e resultados. Esse dispositivo permitiu flexibilidade ao rígido sistema jurídico (Abreu, 1978), desde a Grécia Antiga, até os ordenamentos jurídicos contemporâneos, como descrito no item 2.3.

A **equidade política**, social ou relacional, corresponde ao sentido de imparcialidade como a disposição, respeito ou reconhecimento da igualdade de direitos. A imparcialidade se reveste de integridade, correção, lisura, retidão, honestidade e igualdade de tratamento. Significados compartilhados com o da primeira categoria: imparcialidade como qualidade da justiça, daquilo que faz direito, que orienta o conjunto de leis e regras sociais. Imparcialidade também pode significar neutralidade (Michaelis, 2022) mas, o sentido dado aqui (e em *fairness*) é o daquele “que age com justiça e dignidade sem pensar em suas próprias convicções” (Dicio, 2022).

O entrelaçamento entre as três categorias de sentidos é evidente. Equidade enquanto senso de justiça pressupõe o reconhecimento das desigualdades que tornam um julgamento (equidade jurídica) ou uma redistribuição (equidade política) em algo discriminatório. E equidade enquanto disposição, a disposição de corrigir as iniquidades (injustiças).

Na guirlanda de sentidos de equidade, aparecem palavras que são sinônimos, antônimos e também termos complementares. A relação entre alguns desses significados merece uma análise mais aprofundada, como nos pares: igualdade e equidade; diversidade e desigualdade; diferenciação, discriminação; ação afirmativa e inclusão; acessibilidade e inclusão; equivalência e equalização.

2.1.2.1 Igualdade e equidade

Apesar da equidade ser diferente da igualdade, ainda são, equivocadamente, tomadas como sinônimos. Esse problema surge na tradição latina, que reuniu sob a mesma raiz, *æquus*, os termos gregos *epieikeia* (equidade) e *ison* (igual) (Passos, 2009).

A equidade requer um tipo de igualdade, a igualdade de direitos, que, alicerçada nos princípios de imparcialidade e universalidade, exige a diferenciação de tratamento e, assim,

distingue-se da igualdade restrita. Reconhecer igualmente o direito de cada um não significa tratar todos de forma igual. É preciso reconhecer as diferenças para que elas não se transformem em desigualdades, “reconhecer que todos precisam de atenção, mas não necessariamente dos mesmos atendimentos” (Rocha, 2015). A equidade refere-se, assim, a um tipo de igualdade de tratamento ou de resultados que leva em consideração as diferenças entre as partes.

No sentido político, a igualdade é um princípio universal, de igualdade de direitos (ONU, 1948), uma igualdade formal que resulta em tratamento igual. Já a equidade é uma espécie de proporcionalidade, orientada para as realizações e para assegurar a igualdade efetiva, permitindo tratamentos diferentes às partes. Enquanto a igualdade toma as partes como iguais, a equidade as considera em suas diferenças, tendo em vista seu equilíbrio.

A concepção política de equidade sustenta argumentos de inclusão, respeito à diversidade e acessibilidade, como evidencia Moragas (2022), ao tratar da acessibilidade aos bens públicos, especialmente à justiça e aos tribunais.

A igualdade é baseada no princípio da universalidade [...]. A equidade, por outro lado, reconhece que não somos todos iguais e que é preciso ajustar esse “desequilíbrio”. Se nosso objetivo é garantir que as pessoas desfrutem das mesmas oportunidades, não podemos deixar de considerar as diferenças individuais. Equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. Portanto, a distinção entre equidade e igualdade é fundamental para respeitar verdadeiramente as diversidades e ser, de fato, inclusivo. [...] para o desenvolvimento de ideias inovadoras, a garantia da igualdade de oportunidades e uma Justiça acessível para todas as pessoas.

Nesses termos, a equidade tem influenciado políticas voltadas para o combate às desigualdades sociais.

2.1.2.2 Diversidade e desigualdade

No contexto da equidade política, os termos diversidade e desigualdade não são sinônimos. Pelo contrário, costuma-se atribuir ao primeiro um sentido benéfico, associado ao reconhecimento de direitos, e ao segundo, um sentido prejudicial, como a um problema social.

Diversidade é a variedade de características e aspectos dos elementos de um conjunto (Dicio, 2022). No contexto da equidade política, diversidade refere-se ao reconhecimento da variedade de características (biológicas, naturais, culturais e sociais) dos seres humanos (elementos) que compõem o conjunto de uma sociedade específica ou da sociedade humana.

Com frequência, diversidade é associada ao pluralismo. O pluralismo enfatiza o reconhecimento da diversidade de pensamentos, valores, ideias religiosas e filosóficas e

discursos, ou seja, polifonia social. Em relatório para a Unesco, Salmi (2022, p. 3) distingue os dois termos: “diversidade descreve a existência de muitos grupos de pessoas dentro de uma sociedade, enquanto o pluralismo significa uma sociedade em que a diversidade é amplamente aceita, genuinamente abraçada e ativamente apoiada”.

Rawls (2003) toma o pluralismo como um fato, ou seja, a sociedade é plural e, assim, considera incompatível constituir uma sociedade com instituições livres sob uma mesma doutrina. A partir dessa ideia, ele avança para o conceito de “pluralismo razoável”, entendido como o conjunto de diferentes pontos de vista razoáveis, com os quais se pode obter um “consenso sobreposto”. O “fato do pluralismo”, em Rawls, reconhece o princípio de universalidade, de que todos e todas são iguais em direitos que protejam sua diversidade de ser, existir, pensar e expressar, ou que essas características não se transformem em obstáculos, gênese de desigualdades sociais.

No contexto da equidade política, a desigualdade é predominantemente compreendida como desigualdade social, política, moral ou distributiva. Em Aristóteles (2021), a desigualdade não era denominada como uma injustiça, mas sim compreendida em seu sentido latente de iniquidade, quando uma das partes possui algo em excesso ou em falta. Entende-se assim, a desigualdade como um tipo de iniquidade, um oposto do meio-termo equitativo.

Graeber e Wengrow (2022) atribuem a ascensão do termo desigualdade na filosofia política ao contratualismo de Rousseau (2017), a partir da obra “A origem da desigualdade entre os homens”, de meados do século XVIII. Para o genebrino, a desigualdade moral ou política “[...] consiste nos diferentes privilégios de que alguns desfrutam em prejuízo de outros, como o de serem mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que estes, ou mesmo o de se fazer obedecer por eles” (Rousseau, 2017, p. 34). Veremos adiante como a proposição de equidade em Rawls (2003) é mobilizada a partir do reconhecimento das condições arbitrárias de desigualdade.

No século XXI, as desigualdades sociais, ao lado das mudanças climáticas, constituem uma questão fundamental para um amplo espectro político-filosófico. Até o fim dos anos 1990 era bandeira, quase exclusiva, da esquerda socialista. Hoje, está presente, explicitamente, no ODS 10 “Redução das desigualdades” (ONU, 2015) e é um fator avaliado em relatórios do Banco Mundial, por meio do Índice de Gini de Desigualdade. A questão da desigualdade alcançou o campo do marketing, como demonstrado na proposição do Marketing 5.0, de Kotler, Kartajaya e Setiawan (2021, p. 54), que reconhece que “[...] um dos maiores desafios da humanidade é o abismo crescente entre ricos e pobres”, apontando como solução a inclusão e a sustentabilidade. Graeber e Wengrow (2022) questionam essas apropriações e os poucos

avanços sobre o problema nas últimas décadas, consideram-nas “solução de compromisso”, que não estão sendo efetivas para mitigar as desigualdades.

2.1.2.3 Diferenciação, discriminação, ação afirmativa e inclusão

O termo diferenciação (ou distinção), no contexto político, toma emprestado seu sentido jurídico. O constitucionalista Ferreira Filho (2012, p. 140) afirma que as diferenciações são “uma própria exigência da igualdade”. Para o professor, diferenciação não é discriminação, “na medida em que [ela] ‘compensa’ a desigualdade e por isso serve a uma finalidade de igualização” ou “reajustamento proporcional de situações desiguais”. Essa questão remete à distinção entre equidade e igualdade. Para o autor, em contexto de justiça, a igualdade

[...] consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que se desiguam. Tratar igualmente desiguais, ou desigualmente iguais, importaria em injustiça e em violação da própria igualdade. Dar o mesmo tratamento dado ao maior, e vice-versa, seria flagrante injustiça e desigualização [...] (Ferreira Filho, 2012, p. 140).

Ferreira Filho (2012, p. 140) alerta para a “diferenciação desarrazoada ou arbitrária, [aquela que] não se coaduna com a natureza da desigualdade, não leva à igualdade, mas ao privilégio, a uma discriminação”.

Robert Castel (2008) prefere a utilização do termo “discriminação”, mas em dois sentidos, positivo e negativo. Discriminação positiva significa “fazer mais por aqueles que têm menos” (Castel, 2008, p. 13). Ao contrário, a discriminação negativa “[marca] seu portador com um defeito”. Pior, condiciona uma característica arbitrária a um destino que não se escolhe, mas ao qual se está estigmatizado. Para o autor, “a discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão” (Castel, 2008, p. 14). Tomadas como sinônimos, a discriminação positiva corresponde à diferenciação ou à distinção, enquanto seu oposto, a discriminação negativa, equivale à diferenciação desarrazoada ou arbitrária.

No contexto da justiça distributiva, as ações afirmativas são “soluções concretas” de equidade política, baseadas em distinções ou discriminação positiva. Conforme Ferreira Filho (2012), ações afirmativas originaram-se nos EUA e difundiram-se pelo mundo, inclusive no Brasil após a Constituição de 1988. Em termos constitucionais, ações afirmativas são “[...] distinções no sistema normativo, em benefício de grupos determinados [...] que visam a equipará-los (igualá-los) a grupos outros que servem de padrão de referência”, com a finalidade de “igualar, [...] corrigindo tratamentos discriminatórios”. Reflete, assim, o princípio

igualitário, de tratar de forma desigual os “[...] que se apresentam desiguais na sociedade” (Ferreira Filho, 2012, p. 141). Para o autor, a definição de ações afirmativa envolve um delicado equilíbrio entre seis critérios que lhe garantam constitucionalidade, descritos no Quadro 3. A regra da prudência, o último critério, pode ser considerada, a depender da concepção de igualdade, um limitador do “remédio” para o “mal” que se pretende tratar.

Quadro 3 – Critérios de constitucionalidade para ações afirmativas

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
<i>Regra da objetividade</i>	“A identificação do grupo desfavorecido, e seu âmbito, deve ser objetivamente determinada.”
<i>Regra de medida ou proporcionalidade</i>	“A medida do aproveitamento decorrente das regras deve ser ponderada em face da desigualdade a ser corrigida.”
<i>Regra de adequação</i>	“As normas de aproveitamento devem ser adequadas à correção do desequilíbrio a corrigir. [...] Tal adequação se exprime na sua racionalidade. Por isso, é também uma <i>regra de razoabilidade</i> ”.
<i>Regra de finalidade</i>	“A finalidade dessas normas deve ser a correção de desigualdades sociais.”
<i>Regra de temporariedade</i>	“As medidas, como aponta a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, devem ser temporárias.”
<i>Regra de prudência</i>	Para o autor, “pode-se acrescentar [...] um critério reverso, [que] decorre da razoabilidade”: “A não onerosidade (excessiva) para outros grupos ou para a sociedade como um todo”.

Fonte: Ferreira Filho (2012, p. 142-143)

A discriminação negativa impõe barreiras e cria condições desfavoráveis para o acesso aos bens sociais (Castel, 2008). Em outros termos, é excludente. Seu oposto é a inclusão, a inclusão social, resultado da discriminação positiva, da distinção ou da ação afirmativa. Nesse sentido, ao lado da imparcialidade, a inclusão é um componente fundamental da equidade (OCDE, 2008). A inclusão não se limita ao acesso e à redistribuição, mas também exige o reconhecimento e o Fraser (2001) denomina como paridade de participação. Nessas dimensões, a inclusão social se relaciona com a acessibilidade, garantindo a universalidade de acesso aos direitos e bens sociais.

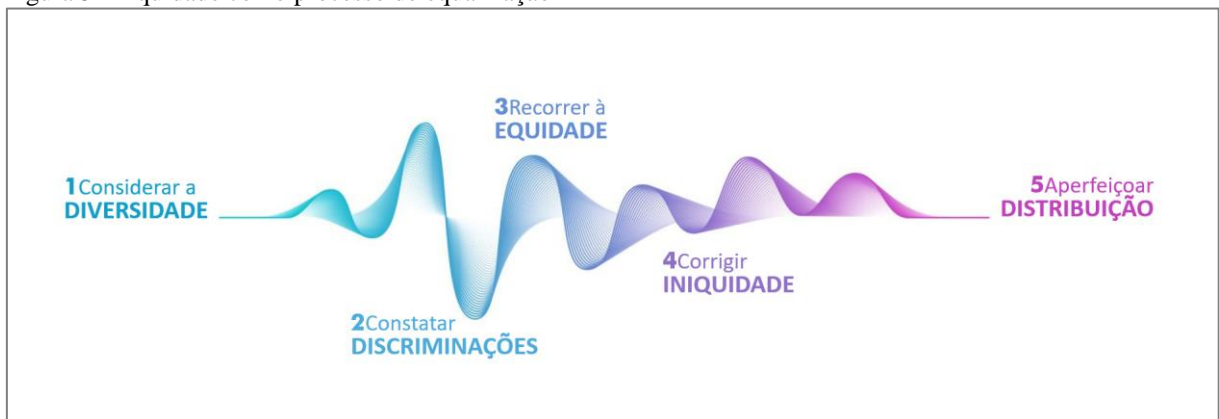
2.1.2.4 Equivalência, equilíbrio e equalização

Equivalência refere-se à “condição equivalente” ou proporcional. O sentido utilizado não é o gramatical (equivalência semântica), mas o lógico-matemático, que significa correspondência entre duas proposições (Michaelis, 2022; Dicio, 2022). No contexto político é a proporção correspondente de uma população específica no acesso a um bem público. O sistema público com equidade ou imparcialidade (*fairness*) reconhece o direito de todos, garantindo igualdade equivalente. Essa equivalência é sinônimo de equilíbrio. Não por acaso,

equilíbrio é o símbolo da deusa romana *Justitia*, que personifica a justiça. Em inglês, equilíbrio é *balance*. Pode-se afirmar que *fairness* visa *balance*. Na música, *balance* é o equilíbrio das intensidades e das potências de um conjunto diverso de sons, que é alcançado pela equalização. A ideia de equalizar sons é tomada nesta tese como uma metáfora do sentido da equidade na educação.

Equalizar é um verbo transitivo direto que significa uniformar, tornar semelhante ou igual (Michaelis, 2022; Ferreira, 2022). Tem origem latina em *aequalis* e compartilha a raiz *aequus* com equidade e igualdade. Mas foi o sentido que a eletrônica emprestou à música que utilizamos aqui. Na eletrônica, equalizar é a “Diminuição da distorção de um sinal por meio de circuitos que compensem as deformações, reforçando a intensidade de algumas frequências e diminuindo a de outras” (Ferreira, 2001, p. 276). Em analogia, a equidade política como equalização (Figura 5), parafraseando esse conceito, é a diminuição das distorções de um sistema, por meio de diferenciação e ação afirmativa que compensem as desigualdades ocasionadas por condições arbitrárias, reforçando a intensidade da parte desfavorecida e diminuindo a de outras, resultando em equilíbrio equivalente, harmônico. Na música, a equalização visa melhorar a qualidade sonora por meio de três etapas: captação, tratamento (ajuste dos graves, médios e agudos) e reprodução sonora (Rodríguez, 2006). Retomada a analogia, essas etapas equivalem à revelação das desigualdades, seu tratamento por um sistema equitativo e a mitigação das injustiças sociais (qualidade). Como no “*continuum* sonoro” (Rodríguez, 2006, p. 195) de uma mensagem, em que cada nota redefine a composição seguinte e, assim, as novas equalizações necessárias, a equidade é um recurso de justiça social em que a avaliação (escuta) é indissociável da ação afirmativa (tratamento equitativo).

Figura 5 – Equidade como processo de equalização



Fonte: autor, montagem sobre ilustração de Ksana-Gribakina (2019).

Na analogia ilustrada na Figura 5, equalizar é um processo de construção da equidade e da justiça social. A equalização inicia-se com a consideração da diversidade (1), enfatizando a importância de reconhecer as diferenças entre os indivíduos. Em seguida, passa-se para a constatação das discriminações (2), essencial para identificar desigualdades estruturais e arbitrárias. O terceiro passo é recorrer a ações afirmativas ou de equidade (3), promovendo ajustes para garantir oportunidades justas. Após, como consequência, ocorre a correção das iniquidades (4), eliminando barreiras que perpetuam desigualdades. Por fim, o processo culmina no aperfeiçoamento da distribuição (5), assegurando uma alocação mais justa das oportunidades, dos bens e recursos. As ondas utilizadas na ilustração simbolizam o caráter dinâmico e contínuo da equalização, simbolizando a necessidade de ajustes constantes para alcançar uma sociedade mais equitativa.

O significado de equalizar evoca uma intencionalidade, a de tornar o som reproduzido semelhante ao original (Michaelis, 2022). No entanto, nossa analogia não adota esse sentido por três razões: na música, a equalização nem sempre busca fidelidade ao original; na justiça social, a reprodução do estado original pode significar a perpetuação das desigualdades, em vez de corrigi-las; e a noção de “original” pode induzir à idealização de um passado supostamente igualitário, um equívoco apontado por Graeber e Wengrow (2022).

A equalização lida tanto com o propósito original da partitura – intencionalidade prévia – quanto com a imprevisibilidade da execução. Esse processo pode ser comparado a duas concepções de justiça: uma idealizada, como a de Rawls, e outra focada em realizações, como a de Sen¹⁸. A analogia da equalização parece dar conta dessa aparente dicotomia, por preocupar-se com arranjos justos *a priori*, ao preparar o sistema, e agir durante o desenvolvimento das dinâmicas e, também, preocupar-se com as realizações. Por isso, nesta tese, ambas são tomadas de modo complementar.

Equidade, assim, pressupõe o reconhecimento das diferenças, permitindo um tratamento diferenciado que favorece uma distribuição mais justa, garantindo a cada indivíduo o necessário para alcançar o equilíbrio. A seguir, investigamos o desenvolvimento da equidade como uma concepção de justiça em Aristóteles para, na sequência, identificar sua apropriação no campo jurídico e, enfim, na filosofia política e nas políticas públicas.

¹⁸ Rawls e Sen distinguem-se no debate sobre equidade. Rawls preocupa-se com arranjos institucionais equitativos idealizados, enquanto Sen está focado em realizações equitativas.

2.2 *Epieikeia* em Aristóteles

As contribuições fundamentais para a noção de equidade nas três categorias que adotamos aqui (senso de justiça, equidade jurídica e equidade política) já eram discutidas por Aristóteles no século IV a.C. *Epieikeia* é a palavra do grego que foi traduzida na Roma Antiga como *aequitas* e nos chegou à Língua Portuguesa como equidade. Por esse motivo, a Grécia é considerada o berço da equidade.

Como visto no item anterior, as palavras gregas para equidade (*epieikeia*) e igualdade (*ison*) não compartilham da mesma raiz, como no latim (*aequus*). Em Aristóteles, essa distinção apresenta desafios interpretativos, como apontado por Passos (2009).

2.2.1 Antecedentes

A equidade remonta ao período pré-socrático. Em suas diversas variações linguísticas, o termo *epieikeia* já aparecia na *Ilíada* e na *Odisseia*, compostas antes do século VIII a.C., com o significado de algo apropriado, oportuno e conveniente. Esse conceito também era empregado por Demócrito, Hipócrates e Hesíodo com sentidos lógico e moral. (Abreu, 1978; Christofolletti Junior, 2014).

Além disso, Heródoto (Silva, 2018; Abreu, 1978), Platão e os sofistas abordaram, no contexto do direito grego, a importância da *epieikeia* em relação à lei. Abreu (1978) argumenta que essa noção não se limitava a um método para suprir lacunas nos textos legais, mas funcionava como uma norma paralela à legislação vigente, com a finalidade de evitar que as leis se tornassem obsoletas diante das transformações sociais e de corrigir eventuais excessos decorrentes de sua aplicação.

No período pré-socrático, além de instrumento jurídico, a equidade era “uma virtude de importância central para o desenvolvimento ético de um homem bom” (Teixeira, 2012, p. 92). Para Silva (2018), o protagonismo de Aristóteles está em atribuir à equidade uma noção mais específica, um tipo particular de excelência superando a noção utilizada até então, no sentido amplo de virtude como “excelência” e “bondade”.

O desenvolvimento do pensamento grego influenciou a noção de equidade em Platão e Aristóteles. No século V a.C. aflorou a ideia de um Direito Natural e um Direito Civil (ou Positivo), a partir da cisão entre *physis* (“aquilo que existe por ‘natureza’”) e *nomos* (“aquilo que existe por ‘convenção’ ou ‘cultura’”) (Alves, 2015, p. 193). Essas concepções antropológicas substituíram as normas cosmológicas ancestrais, os códigos divinos e as

explicações sagradas (Christofoletti Junior, 2014). Emerge daí a famosa dicotomia “*nature versus culture*”.

Aquilo que existe por Natureza é possível de ser descoberto e apreendido pelas pessoas, é objeto de conhecimento, e dá origem ao Direito Natural que, na acepção de Aristóteles (2021), não implica universalidade, pois a natureza admite variação e mutabilidade. Por outro lado, aquilo que existe por convenção e cultura dá origem ao Direito Civil ou Direito Positivo (legal). Sendo fruto da ação humana, de convenção e conveniência, varia conforme o contexto e é passível de avaliação pela justiça (Alves, 2015; Aristóteles, 2021).

A *epieikeia* aristotélica ocupa lugar central no Direito Positivo (Alves, 2015). Como apontam Figueiredo e Hobbus (2013), uma vez que a justiça natural não oferece um critério absoluto, torna-se necessário o Direito Positivo. Mas este, dada sua natureza humana, é mutável e falível. Nem a justiça natural e nem a legal são suficientes. Aristóteles encontrou na equidade “um tipo de justiça que corrige e aperfeiçoa as leis quando necessário” (Figueiredo e Hobbus, 2013, p. 2).

Na abertura de A República, sob o título de A Justiça, Platão (2016) desenvolve a “teoria do Estado perfeito” sobre a natureza e constituição da justiça. No diálogo com Céfalos, Sócrates oferece um exemplo de equidade, mas sem mencionar o termo (*epieikeia*). Sócrates diz: “[...] se um homem no seu juízo emprestasse suas armas a um amigo e as pedisse de volta quando estivesse fora de seu juízo, o amigo não deveria devolvê-las e não estaria agindo *justamente* se o fizesse” (Platão, 2016, p. 26). Para Haerbelin (2016) e Silva (2018), Platão prepara o terreno para a ideia desenvolvida por Aristóteles, em Ética a Nicômaco e na Retórica (Hobuss, 2010; Teixeira, 2012).

2.2.2 Virtude, justiça e *epieikeia*

As lições de Aristóteles estão reunidas na obra Ética a Nicômaco (2021), onde está delimitado o conceito de equidade como uma concepção de justiça. Nela o filósofo discute o Bem e a Finalidade, definindo a ética teleológica (*telos* = finalidade), a virtude moral (*ethiké*) e a vontade (voluntário x involuntário) para então apresentar sua tese sobre Justiça, na qual reside o conceito de equidade (*epieikeia*). Essa obra também versa sobre as Virtudes Intelectuais, Virtude e Vício, Amizade ou Amor e Prazer.

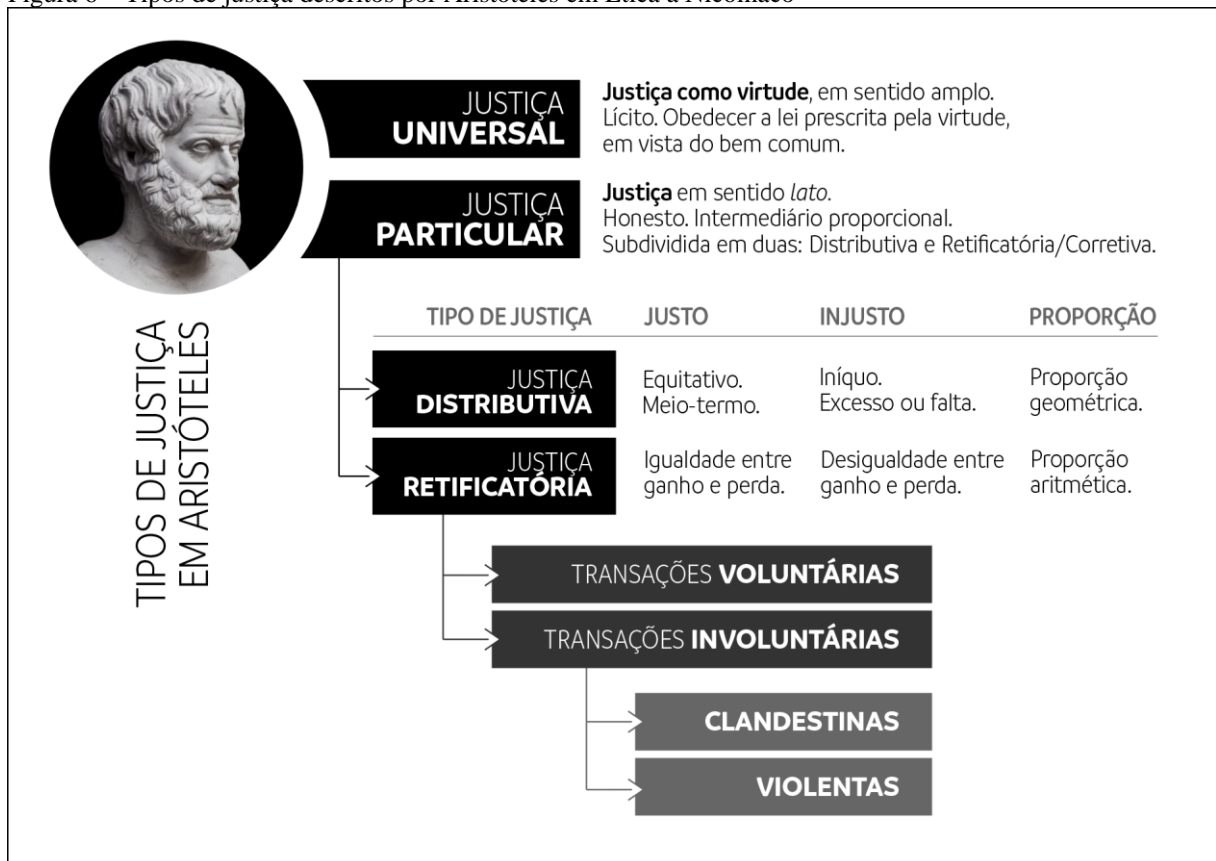
Aristóteles (2021) divide as virtudes em duas categorias, as intelectuais e as morais (ou éticas). As intelectuais são adquiridas pela educação e dependem de experiência e tempo. As morais são adquiridas pelo hábito (*ethos*). As virtudes não são naturais ao ser humano, existem

nele em potência e são adquiridas no exercício da vida¹⁹. Somos “[...] adaptados por natureza para recebê-las, e elas são aperfeiçoadas pelo hábito” (Aristóteles, 2021, p. 35-36). No entendimento do filósofo, como interpreta Teixeira (2012, p. 92), “a racionalidade humana é essencialmente prática, ou seja, concentra-se na realização da potência em forma de ato concreto. [...] Todavia, somente poderá ser exercida pelo homem virtuoso que é capaz de escolher e praticar atos equitativos”.

Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2021) detalha sua concepção de justiça como essencialmente humana, um estado de caráter (senso de justiça), como uma virtude (toda ou parte da virtude), como um meio-termo relacional e proporcional. Ele distingue os tipos de justiça e tempera a questão com os problemas do caráter voluntário ou involuntário das ações e das escolhas.

Aristóteles (2021, p. 104) explora o tema da justiça a partir de três questões: “com que tipo de ações elas se relacionam; [...] que espécie de meio-termo é a justiça; e entre quais extremos o ato justo é o intermediário”. Sua reflexão parte da ideia de justiça no senso comum de seu tempo, como “[...] o estado de caráter [ou disposição] que torna as pessoas dispostas a fazer o que é justo, levando-as a agir com justiça e a desejar o que é justo”. Assim, justiça e virtude podem ser a mesma coisa, mas diferentes em essência. Justiça é sempre uma relação social, com o outro. Como um estado de caráter, a justiça é, em si mesma, a virtude (Justiça Universal ou como Virtude). No âmbito particular, a justiça é uma parte da virtude (Justiça Particular). Esta distinção é a gênese dos tipos de justiças: a Universal e a Particular, esta subdividida em distributiva e corretiva, como ilustrado na Figura 6, das quais depreende dois importantes conceitos, o de equidade e da ação justa.

¹⁹ Para Aristóteles (2021, p. 43), possuímos nossas capacidades por natureza, mas não nos tornamos bons ou maus por natureza”. Na concepção aristotélica a virtude é um estado ou disposição de caráter, distinta das paixões e das capacidades, “coisas encontradas na alma”. Passos (2009, p. 46) destaca que a disposição de que trata Aristóteles não é “mera capacidade”, nem “simples inclinação”, pois o estado de caráter enraíza-se na pessoa e manifesta-se em “hábito constante”.

Figura 6 – Tipos de justiça descritos por Aristóteles em *Ética a Nicômaco*

Fonte: autor, a partir de Aristóteles (2021, p. 107-114) e com fotografia de Semsem (2023)²⁰.

A Justiça Universal é tomada em seu sentido amplo, como virtude. O justo é o lícito, porque condiz com obedecer a lei que é prescrita pela virtude em vistas ao bem comum. A justiça deste tipo, como lei, tem aspecto educativo e nos obriga a praticar todas as virtudes, nos proibindo-nos de praticar todos os vícios. “As coisas que tendem a produzir a virtude tomada como um todo são os atos prescritos pela lei em razão da educação para o bem comum” (Aristóteles, 2021, p. 109). Seu contrário, o injusto, é o ilegítimo, o contrário à lei ou à lei que não visa à virtude e à prática do bem comum. O que é direito, por ordem natural em Aristóteles não é tomado a priori. Como aponta Alves (2015), as características de mutabilidade e circunstancialidade são empiricamente verificadas, fruto da pesquisa do filósofo através do método dialético. Nestas pesquisas, Aristóteles (2021, p. 36) identifica que “a diferença entre as boas e as más constituições” (e o Estado e seus legisladores), reside na sua capacidade em inspirar bons hábitos (virtuosos), como o da ética, da justiça e da equidade.

²⁰ Imagem fotográfica de autoria de SEMSEM, Mido. *Escultura do filósofo Aristóteles isolada no fundo preto*. [s.d.]. Disponível em shutterstock.com/pt/image-photo/philosopher-aristotle-sculpture-isolated-on-black-202409779. Acesso em 21 dez. 2023.

A virtude é, como a justiça, um meio-termo, um contrário dos extremos. Um

estado de caráter relacionado com a escolha e que consiste no comedimento, ou seja, no meio-termo [...] determinado por um princípio racional próprio [daquele] possuidor de sabedoria prática. [...] um meio-termo entre dois vícios, um relacionado ao excesso e outro relacionado à falta; e é meio-termo porque os vícios ficam aquém ou excedem o que é certo em relação às paixões e às ações, ao passo que a virtude encontra e escolhe o meio-termo. (Aristóteles, 2021, p. 45).

O desafio é, como aponta o filósofo, encontrar o meio-termo. Aristóteles (2021) parte da ideia de um Direito Natural para definir a Justiça Particular (justiça está em sentido *lato*; honesto), na qual opera com dois tipos de proporção, a geométrica e a aritmética, cada qual aplicada a um subtipo, respectivamente, a Justiça Distributiva e a Justiça Retificadora ou Corretiva.

Passos (2009, p. 49) sintetiza as distinções entre os tipos dessas proporções. “[Na] geométrica ocorre igualdade de proporções e pode ocorrer desigualdade de termos, como na sequência $2/3 = 4/6 = 8/12$, e na aritmética ocorre igualdade de proporções e igualdade de termos, como na sequência $1/1 = 2/2 = 3/3$ ”. Constituído o Estado, a Justiça Distributiva institucional é de responsabilidade do legislador, enquanto a Corretiva ou Retificatória é de responsabilidade do juiz. Na Distributiva, as partes podem ser desiguais, enquanto na Retificatória, o juiz trata as partes como iguais.

A Justiça Distributiva trata da distribuição de “honras, dinheiro ou outras coisas que devem ser divididas entre aqueles que têm uma parte na constituição” (Aristóteles, 2021, p. 109). Aqui, o justo é a distribuição proporcional entre quatro termos (duas partes e duas coisas), numa igualdade de razões do tipo geométrica. O injusto é o que viola essa proporção (Aristóteles, 2021).

Nesse tipo de proporção, “[...] o todo está para o todo assim como cada parte está para a parte correspondente” (Aristóteles, 2021, p. 111). A desigualdade ocorre quando há um desequilíbrio entre as proporções. O excesso e a falta são iniquidades e representam vícios. Logo, o oposto das desigualdades (ou iniquidades) é a equidade, o ponto intermediário, o meio-termo proporcional. Assim, o contrário da desigualdade aqui não é o igual (seu oposto), mas a equidade.

A distribuição de coisas e objetos para as pessoas dão origem às disputas e reclamações, “ou quando os iguais têm ou recebem partes desiguais, ou quando desiguais recebem partes iguais” (Aristóteles, 2021, p. 110). Assim, “[...] um dos termos se torna muito grande e o outro, muito pequeno, como de fato acontece na prática, porque o homem que age injustamente possui

em excesso o que é bom, e o que é tratado injustamente tem muito pouco” (Aristóteles, 2021, p. 111). Julga-se a desproporção em prol de restabelecer a proporcionalidade, a equidade.

Em resumo, o justo equitativo de uma distribuição é intermediário (entre certas coisas que são maiores e menores), igual (envolve duas coisas) e relativo (para certas pessoas) (Aristóteles, 2021).

A Justiça Retificatória, também denominada Corretiva, trata das transações entre indivíduos, com caráter reparador. É subdividida a partir do caráter das transações, se voluntárias (compra e venda, empréstimos, penhores, depósitos, locações etc.) ou involuntárias (clandestinas – roubo, adultério, envenenamento, engodo com objetivo de escravizar, falso testemunho, etc. – ou violentas – agressão, sequestro, assassinato, roubo com uso de armas, mutilação, abuso, insulto, etc.). O justo aqui tem um caráter específico. Não considera mérito, apenas o quantitativo (montante) ou “alguma forma não quantitativa de restabelecer a igualdade precedente: [...] as perdas da vítima [são] computadas como ganhos indevidos de quem causou injustiça ou de quem foi por ela favorecido” (Passos, 2009, p. 48). A correção se faz através de uma ação retificatória, que visa estabelecer uma espécie de igualdade, mas de proporção aritmética. A injustiça corresponde a uma espécie de desigualdade, quando numa transação uma parte ganhou ou perdeu além da proporção justa (desproporcional) (Aristóteles, 2021).

A “ação justa” (ou “ato de justiça”), é o meio-termo “[...] entre uma espécie de ganho e uma espécie de perda” (p. 114). Isso nada tem a ver com a “reciprocidade”, ideia que o filósofo rechaça e considera que não conjuga com a justiça, nem na distributiva, nem na retificatória. A ideia de “ação justa” em Aristóteles, do tipo corretiva, corresponde à noção contemporânea de “ação afirmativa”, dado à correção de injustiças sociais por perda ou desfavorecimento.

Em síntese, em Aristóteles (2021, p. 117), a justiça é o meio-termo, é “dar o que é igual de acordo com a proporção” [(geométrica ou aritmética)], enquanto a injustiça relaciona-se com extremos” (excesso e falta ou ganho e perda). Fica implícito na justiça particular, distributiva ou corretiva, a conotação de imparcialidade necessária para seu alcance. A justiça particular pressupõe a justiça universal, ou seja, o senso de justiça como virtude, adquirido pelo hábito de distribuir ou retificar de forma justa e voluntária.

Os conceitos de equidade (*epieikeia*) e do equitativo (*epieikés*), e suas relações e distinções com a justiça e o justo, são retomados pelo filósofo no capítulo 10, do Livro V - Da Justiça. Para Aristóteles (2021, p. 127) a equidade e a justiça “não são iguais, nem genericamente diferentes”.

Não são iguais porque o filósofo parte da divisão entre o justo natural e o justo legal, sendo a equidade a responsável por garantir o justo como virtude nos casos particulares em que

a lei se demonstrar ausente e iníqua em não contribuir para alcançar a justiça política (Teixeira, 2012).

Equidade não é completamente diferente de justiça, esse é o “problema” do equitativo. Ambos os termos são bons, mas não a mesma coisa, porque o equitativo é “superior a uma espécie de justiça. [O] equitativo é justo, mas não legalmente justo, e sim uma correção da justiça legal, [...] da lei onde ela falha em razão de sua universalidade”, por desconhecimento do caso (Aristóteles, 2021, p. 127-128). A razão de sua existência está na natureza imperfeita da regra geral, pelas lacunas da lei diante da impossibilidade de contemplar todos os casos:

[...] a lei considera o caso mais usual, porém não ignora a possibilidade de erro. Nem por isso esse procedimento é menos correto, pois o erro não está na lei nem no legislador, mas na natureza da própria coisa, uma vez que os assuntos práticos são desse tipo por natureza. Quando a lei se expressa universalmente e surge um caso que não é coberto pela declaração universal, então é justo, uma vez que o legislador falhou e errou por excesso de simplificação, corrigir a omissão – em outras palavras, dizer o que o próprio legislador diria caso estivesse presente, e que incluiria na lei se tivesse conhecimento do caso. (Aristóteles, 2021, p. 127)

Lidar com a imperfeição da lei (condição intrínseca em razão da a sua universalidade), não é tarefa do legislador (a quem cabe o universal), mas do juiz (que lida com o particular) (Passos, 2009).

Aristóteles descreve a equidade através da metáfora da Régua de Lesbos. Um instrumento dos construtores daquela ilha do Mar Egeu, que consistia em uma régua, mas não rígida, porque feita de chumbo, portanto, maleável, de prática adaptação às formas particulares das pedras (Alves, 2015). De outra forma, seria impossível medir, exceto que para cada forma de pedra, uma régua existisse, o que não seria razoável. A solução mais eficaz não é a rígida régua, mas uma forma flexível de medir, adaptável a cada caso. Assim como a superioridade do referido instrumento para os casos em que a régua comum é iníqua,

o equitativo é justo e superior a um tipo de justiça – não a justiça absoluta, mas ao erro que surge do caráter absoluto da disposição legal, [porque] sobre algumas coisas é impossível legislar, de modo que se faz necessário um decreto. Quando a coisa é indefinida, a regra também o é, [a regra] não é rígida, assim como também o decreto se adapta aos fatos (Aristóteles, 2021, p. 127-128).

A equidade, assim, é recurso plástico, de adaptação ao contexto legal e social, em que se desenvolve a experiência de justiça. Exige noções de empiria e percepção, pois casos particulares submetidos à interpretação somente são conhecidos através da experiência (Hobbus, 2010).

No contexto jurídico, na interpretação de Teixeira (2012, p. 90), a equidade constitui-se como recurso dinâmico, hermenêutico, retificador e complementar, subsidiário à noção de justiça, para o julgamento do caso concreto, em que a solução “não foi prevista pela norma, [...] com a possibilidade de corrigir eventuais equívocos cometidos pelo legislador, ou preencher lacunas que sua atividade legislativa não conseguiu prever”. O autor sustenta que, assim, a equidade é uma espécie de garantidor de justiça, mesmo sobre a norma estabelecida.

[...] quando o processo de aplicação da regra positiva ao caso concreto se demonstrar iníquo ou injusto, ainda que tal regra esteja sustentada por uma dessas fórmulas, deverá o intérprete optar por uma decisão que tenha como norte o senso de equidade que estava presente no *animus legislatoris* do legislador e que foi responsável pela sua atividade criadora de Direito, deixando de meramente aplicar ao caso a regra positiva. (Teixeira, 2012, p. 91)

Silva (2018) argumenta que a equidade aristotélica contribui para o sistema jurídico ao considerar a mecânica da lei. Segundo o autor, toda norma estabelece uma relação lógico-intencional entre seu antecedente e seu conseqüente. Quando o antecedente ocorre, espera-se que o conseqüente resulte em um fim legítimo e socialmente desejável, promovendo o bem comum e mantendo-se alinhado à concepção de justiça adotada pela comunidade. No entanto, caso o conseqüente não atinja essa finalidade, a equidade aristotélica desempenha a função de evitar a disfuncionalidade do sistema jurídico-normativo. Dessa forma, a *epieikeia* cumpre o papel de aprimorar, corrigir e atualizar a legislação (Silva, 2018).

De modo objetivo, Alves (2015, p. 197) conclui que a equidade é “uma forma superior de justiça, uma justiça do caso concreto, da experiência e da verificação da insuficiência do *a priori*”.

A injustiça surge da iniquidade diante daquilo que provoca e perpetua injustiças, seja por ignorância (involuntariedade) ou por perversidade (voluntariedade). Das injustiças provocadas quando a norma provoca iniquidades, desigualdades provenientes da falta de imparcialidades ou da discriminação.

Apesar das pessoas acharem que agir de forma justa é algo que elas podem discernir facilmente, Aristóteles alerta que praticar a justiça, ainda mais de forma distributiva não é tarefa fácil (Aristóteles, 2021).

A equidade é uma espécie de justiça e, como a virtude, por analogia, é um estado de caráter do sujeito equitativo (distinguindo-se das capacidades e das paixões) e uma característica dos sistemas institucionais. Assim, a equidade progride no hábito através de práticas de justiça equitativa e incorpora-se no *ethos*.

2.2.3 Contrapontos e objeções

A justiça aristotélica contrapõe-se, segundo Alves (2015), a três correntes jurídicas contemporâneas: o individualismo, o dogmatismo e o contratualismo. O individualismo²¹, característico do direito liberal contratualista, opõe-se a essência política relacional da justiça de Aristóteles, que considera o Direito Natural como parte do Direito Político. O dogmatismo e o positivismo jurídico, que exercem influência nos tribunais em todo o mundo, opõem-se à noção de Direito Natural e de equidade, pois defendem que somente a lei contém o justo. Já a tradição contratualista, como a de Kant, opõe-se às premissas da mutabilidade e da circunstancialidade do Direito Natural aristotélico, uma vez que sustenta a definição de leis universais (como a Declaração Universal dos Direitos Humanos) com base em fundamentos *a priori*, como uma pretensa natureza humana abstrata, da qual deriva a dignidade.

As principais objeções à concepção de justiça de Aristóteles referem-se ao risco de a aplicação da equidade transformar-se em particularismo, subjetivismo ou despotismo, além das críticas à sua concepção teleológica.

Para Hobbes (2010), a importância dada ao caso concreto não implica a preponderância de um particularismo estrito na ética aristotélica. Diante do risco de um subjetivismo excessivo por parte de quem aplica a lei, Aristóteles propõe uma solução: que o juiz não julgue com base em sua opinião pessoal, mas sim conforme aquilo que o legislador diria, em coerência com a intencionalidade da lei (Silva, 2018). Já o risco de despotismo ocorre quando o governante se afasta da lei. Para Alves (2015, p. 197), a ética aristotélica, se levada ao extremo, “pode muito bem desonerar o soberano da necessidade de justificação da excepcionalidade do afastamento da lei” ou mesmo legitimá-la ao priorizar o bem comum em detrimento do particular.

Na Modernidade, o caráter interpretativo da *epieikeia* foi combatido, para conferir maior certeza, segurança e previsibilidade ao sistema jurídico. Por isso a transposição do conceito de equidade aristotélica para a equidade contemporânea deve ser feita com cautela (Silva, 2018).

No Direito, inclusive no brasileiro, a equidade é limitada à noção de “bom senso [e] um poder discricionário explicitamente conferido ao julgador para as hipóteses de inexistência absoluta de norma para o caso” (Silva, 2018, p. 49). No entanto, conforme Silva (2018), a equidade está, contraditoriamente, presente nos códigos legais brasileiros como um princípio.

²¹ A objeção que associa o liberalismo ao individualismo é recorrente. É expressa em concepções de justiça política, como o socialismo e o comunitarismo. No debate liberalismo x comunitarismo (Swift, 2014), Rawls refuta essa objeção argumentando que se os liberais acreditam na liberdade como seu primeiro fundamento, essa liberdade a que se refere, é a de todas as pessoas, caso contrário, não se acredita na liberdade.

Sandel (2020, p. 233) destaca duas concepções centrais na ética aristotélica: “A justiça é teleológica, [os direitos são definidos a partir do] *télos* da prática em questão. E a justiça é honorífica”, ou seja, honra e recompensa são virtudes definidas no propósito da prática em questão. Logo, é justo distribuir recompensas (honras) àqueles que melhor contribuem para o propósito (*télos*) da atividade. É injusto qualquer discriminação que envolva fatores não relacionados ao propósito, como fatores arbitrários (sorte, cor da pele, ancestralidade, riqueza, berço, beleza). Para Aristóteles, a justiça não é neutra. Ao contrário, é definida a partir do propósito das atividades que, em última instância, são debates sobre “[...] a honra, a virtude e a natureza de uma vida boa” (Sandel, 2020, p. 234). As concepções contemporâneas questionam esse ponto e “[...] tentam separar as questões de equidade e direitos das discussões sobre honra, virtude e mérito moral. Elas buscam princípios de justiça que sejam neutros, para que as pessoas possam escolher e buscar seus objetivos por conta própria” (Sandel, 2020, p. 234).

Uma das principais objeções à equidade política sob o ponto de vista aristotélico diz respeito ao possível particularismo, quando um valor ético específico, uma ideia particular de bem, é tomada como ponto de partida para a definição de justiça. O que, conforme Sandel (2020), não coaduna com a concepção de agência e liberdade predominante nas sociedades contemporâneas. Sandel conclui que a justiça, os direitos e as constituições não devem se basear em nenhum conceito particular de bem, mas devem fornecer uma estrutura de direitos que permita às pessoas escolher seus próprios conceitos de bem e seus próprios objetivos de vida.

Sandel (2020) descreve a concepção narrativa de justiça de MacIntyre, em que a teleologia e a imprevisibilidade coexistem, uma alternativa à concepção voluntarista do indivíduo. Essa abordagem é construída a partir da identidade social particular, formada pela história, tradição, sociedade e comunidade, ao longo da “jornada narrativa do sujeito”. Dessa forma, a questão “o que devo fazer” está ligada a “qual história me pertence”. Reabilita, assim, a racionalidade teleológica: “não significa que [as pessoas] tenham um propósito determinado ou um objetivo estabelecido por alguma autoridade externa” (Sandel, 2020, p. 273-275).

Ponderando contrapontos e objeções, em síntese, os fundamentos da equidade em Aristóteles localizam-se em três categorias de significados: o senso de justiça, na forma da justiça como virtude; a equidade jurídica, para suprir a lacuna da lei no julgamento do caso concreto; e a equidade política, na fórmula do meio-termo de proporção geométrica da justiça distributiva. Localizou-se, na justiça corretiva, um dos fundamentos da ação afirmativa, a “ação justa”. Além disso, a noção de que a equidade jurídica e a política pressupõem a equidade como virtude ética. As objeções apontam para as limitações do uso da equidade e sua discreta presença no Direito contemporâneo, especialmente no Brasil.

2.3 Equidade jurídica

A equidade jurídica pode ser compreendida tanto como princípio normativo quanto como instituto ou dispositivo legal. Como princípio constitucional, ela se materializa nas noções de igualdade de direitos (universalidade) e diferenciação. Como instituto jurídico, a *epieikeia* de Aristóteles influenciou as concepções ocidentais de Direito, sobretudo o dispositivo da *aequitas* no Direito Romano e Medieval e a *equity* na Common Law inglesa. A equidade é utilizada como recurso jurídico em momentos de transformação ou quando o ordenamento legal se revela insuficiente ou inadequado para alcançar a justiça. Na Roma Antiga, durante a ascensão do império, a equidade foi empregada quando houve a necessidade de aplicar a lei aos peregrinos. Na falta de uma legislação específica para os não-cidadãos romanos, fez-se uso de uma interpretação equivalente. Na Inglaterra, no contexto de rupturas políticas e divisão de poderes, o advento da Common Law conferiu aos juízes o poder de julgar conforme os costumes.

O princípio da equidade no Direito, tal como se refere o método em Aristóteles, corresponde ao “[...] modo como o juiz utiliza o dispositivo da equidade para corrigir as deficiências da lei em sua aplicação a casos particulares” (Passos, 2009, p. 45). Na contemporaneidade, sua forma é o “dispositivo da equidade”. Assim como as pessoas comuns, “[...] dotadas de equidade, são equitativas ao enfrentar situações particulares [...]”, os juízes também o são, mas de forma diferente, pois precisam, ao considerar a exceção legal no caso particular, interpretar “[...] dentro da universalidade estabelecida pela lei” (Passos, 2009, p. 54).

Do que foi exposto até aqui, cinco passos caracterizam a equidade como dispositivo da justiça particular para corrigir a norma, descritos no Quadro 4.

Quadro 4 – Cinco passos do instituto jurídico da equidade

PASSO	DESCRIÇÃO
1º Passo	Considerar o caso particular dentro da lei estabelecida.
2º Passo	Identificar a evidente exceção, ou a inaplicabilidade da lei diante do caso.
3º Passo	Recorrer à equidade como mediador, para corrigir a lei no caso particular.
4º Passo	Corrigir a lei, localizar o meio-termo e preencher a lacuna deixada pela omissão da lei, somente para o caso particular, como o legislador o faria se ciente do caso. Preencher o espaço com os instrumentos e medidas legais (semelhante à Régua de Lesbos, flexível e adaptável) para alcançar os melhores resultados (bem comum).
5º Passo	Aperfeiçoar a lei a partir da avaliação da jurisprudência, observando como o caso foi corrigido.

Fonte: autor, a partir de Aristóteles (2021) e das interpretações de Tomás de Aquino (2012b), Hobbus (2010), Silva (2018) e Passos (2009).

Tomás de Aquino considera descabido o instituto da equidade em casos previstos na norma, ou uma contradição (Passos, 2009). No século XIII, Aquino constituiu uma importante

base dogmática do Direito Cristão. O teólogo desenvolveu uma noção de equidade a partir da ideia romana corrente à sua época, somada à influência do pensamento grego, da *epieikeia* de Aristóteles e, obviamente, das noções do cristianismo. Para Aquino, a equidade está ligada à ideia de exceção, como julgamento do caso particular na ausência ou despropósito da lei (Silva, 2018).

Na Suma Teológica, Tomás de Aquino (2012b) ocupa-se de três assuntos: Deus, Moral e Jesus. A Questão 120 dedica-se integralmente a *epieikeia*. Em dois artigos, ele aborda, respectivamente, as seguintes questões: se a *epieikeia* é uma virtude e se ela é parte da justiça.

Na primeira questão (Artigo 1), Aquino (2012b) avalia três objeções à ideia de equidade como virtude de Aristóteles. A primeira: se a *epieikeia* está acima da lei, ela pode sobrepor a justiça e opor-se à severidade. Se a lei também é uma virtude, não pode ser sobreposta por outra virtude; logo, a *epieikeia* não seria uma virtude. A segunda trata da objeção de Agostinho: a *epieikeia* parece mais um vício do que uma virtude, pois parece julgar a lei, ou seja, oferece ao juiz o poder de julgar o legislador. A terceira: apenas o “príncipe” tem o privilégio de interpretar o legislador. No tempo de Aquino, o soberano era o próprio legislador e, por vezes, o juiz. Portanto, a *epieikeia* seria um ilícito. Aquino, a partir de Aristóteles, responde à questão invocando o caráter de exceção ao qual a *epieikeia* se aplica e argumenta sobre a impossibilidade de a regra geral ser infalível e abarcar todos os casos, fato que leva os legisladores a regrarem apenas os casos mais frequentes. Aplicar rigidamente a regra ao que escapa do ordinário “vai contra a igualdade da justiça, e contra o bem comum que a lei visa. [...] É a isto que se ordena a *epieikeia*, que nós chamamos de equidade. E assim, [...] a *epieikeia* é uma virtude” (Aquino, 2012b, p. 689). Quanto à primeira objeção, Aquino diz que a equidade não se afasta da justiça, mas da letra da lei; não se opõe à severidade, porque segue a letra da lei quando necessário e a flexibiliza quando se verifica exceção. Quanto à segunda objeção, ele argumenta que não seguir a letra da lei não significa julgar improcedente a lei, pois trata-se apenas de julgar um caso específico. Quanto à terceira, defende que a interpretação do caso particular pela *epieikeia* só ocorre em casos de evidente exceção, não sendo permitida em casos duvidosos.

Na segunda questão (Artigo 2), Aquino (2012b) avalia três objeções à ideia de Aristóteles, agora, da *epieikeia* como parte da justiça. A primeira: de que ela não faz parte da justiça porque age além das disposições da lei. A segunda: de que se está acima da justiça, então não é parte da justiça. A terceira: porque se assemelha à moderação – e, de acordo com Cícero, a modéstia é um componente da temperança – não seria considerada parte da justiça. Aquino responde distinguindo a virtude em três partes: subjetiva, integrante e potencial. A partir de

Aristóteles, argumenta que a *epieikeia* faz, sim, parte da justiça, da parte subjetiva e, conseqüentemente, da justiça no sentido geral. Ela “[...] pode ser chamada de justiça por prioridade, antes mesmo da justiça legal, pois [esta] se dirige de acordo com a *epieikeia*, [ela] se comporta como uma espécie de regra superior dos atos humanos” (Aquino, 2012b, p. 691).

Na interpretação de Silva (2018, p. 53-54), o objetivo da equidade em Aquino, assim como em Aristóteles, é evitar que o rigor da aplicação da lei resulte em iniquidade ou em algo contrário ao propósito do legislador na sua formulação. Como método, no caso concreto, corrige a lei, interpretando-a como se fosse o próprio legislador. Contudo, a equidade de Aquino compartilha as mesmas objeções à utilização da *epieikeia* aristotélica no Direito contemporâneo, já descritas anteriormente a partir de Hobuss (2010), Alves (2015) e Sandel (2020). Silva (2018, p. 54) conclui que o método da equidade de Aristóteles e Aquino pode “não ser o mais adequado à atualidade jus positivista”.

Das considerações de Aquino, depreende-se a exceção do caso concreto, a invocação da equidade como correção da aplicação da lei, o propósito de justiça (de evitar a injustiça) e a finalidade do bem comum.

No Direito Brasileiro, a equidade é considerada um princípio geral (equidade como virtude). Como instituto ou recurso, seu uso é limitado (equidade jurídica) (Passos, 2009). No Código de Processo Civil, por exemplo, a aplicação do instituto da equidade é restrita aos casos previstos em lei. Na Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 3º, os objetivos fundamentais da República coadunam com a equidade política:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

Alguns dos princípios da Constituição brasileira aproximam-se dos fundamentos da equidade. O Artigo 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988) reflete o princípio da igualdade: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, [...]”, em consonância com o sistema internacional de direitos humanos. No entanto, conforme Passos (2009, p. 55), a igualdade mencionada nesse artigo, “embora princípio basilar do direito e Do Estado democrático de direito, não expressa a equidade, nem a justiça nos cânones da ética aristotélica”. Em suma, a Constituição “não adota nem reclama o princípio da equidade ou o seu conceito” (Passos, p. 55).

Na Constituição Brasileira (Brasil, 1988) a equidade foi citada, originalmente, apenas no Capítulo II, referente à Seguridade Social, especificamente no quinto item do parágrafo único do primeiro artigo da Seção I das disposições gerais: “Parágrafo único. Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos: [...] V - **equidade** na forma de participação no custeio; [...]” (Brasil, 1988, grifo nosso).

Posteriormente, o termo equidade foi incorporado ao texto constitucional em mais quatro ocasiões, por meio de emendas constitucionais promulgadas em 2009, 2020 e 2023, associado a indicadores avaliativos de educação, com a finalidade de distribuição de impostos.

No Capítulo III, que trata da educação, duas emendas constitucionais – a nº 59, de 2009, e a nº 108, de 2020 –, acrescentaram o termo equidade ao ordenamento jurídico. Mesmo distantes no tempo, apresentam redação e sentidos semelhantes, sobre a distribuição de recursos públicos mediante critérios de universalização, qualidade e equidade. A Emenda Constitucional de 2009 alterou o parágrafo 3º do Artigo 212, que trata do percentual mínimo investidos em educação pelos entes federados, estabelecendo a conexão entre equidade, qualidade e universalização ao Plano Nacional de Educação.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

[...] ~~§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.~~

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e **equidade**, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

(Brasil, 1988, grifo nosso)

De forma semelhante, a Emenda de 2020 alterou o parágrafo 4º do artigo 211 da Constituição:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...] § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a **equidade** do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

O parágrafo 4º do Artigo 211 foi adicionado por Emenda Constitucional em 1996. A Emenda que alterou esse artigo em 2009, para incluir a União, é a mesma que incluiu o termo equidade no Artigo 212, nesse caso, o legislativo omitiu-se em relação à equidade. Assim, a equidade foi incluída apenas em 2020.

Houve outras duas adições da palavra equidade nos parágrafos 1º e 2º da letra “b)” do item IV do Artigo 158. Esse artigo trata dos tributos pertencentes aos municípios na proporção de 25%. As Emendas Constitucionais nº 108 de 2020 e nº 132 de 2023 vinculam a destinação de parcelas referentes à distribuição de impostos para os municípios aos “[...] indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da **equidade**, considerado o nível socioeconômico dos educandos” (Brasil, 1988, grifo nosso). Dessa forma, vinculam equidade à qualidade. A Emenda nº 108 de 2020 é a mesma que incluiu equidade no Artigo 211, e os legisladores parecem ter esquecido de completar a inclusão, lacuna corrigida em 2023.

Os bastidores e os textos preliminares das emendas constitucionais citadas não foram investigados. A avaliação limitou-se ao breve histórico de inclusão do termo equidade. A Constituição é a materialização das disputas políticas do país, refletindo tanto consensos quanto dissensos. Depreende-se que a incorporação da noção de equidade política na Carta Constitucional ocorreu inicialmente por meio da reivindicação do setor da saúde, seguida pelo campo da educação, evidenciando a influência do debate sobre direitos humanos.

2.3.1 *Equidade como mediação: o Triângulo de Equidade Canadense*

Aristóteles (2020), no livro *Retórica*, considera a negociação o meio mais eficaz para a resolução de um desentendimento. O filósofo prefere o árbitro (a arbitragem), que utiliza a equidade, ao juiz, que se baseia estritamente na lei. Essa ideia concretiza-se, atualmente, no Triângulo de Equidade utilizado em instituições de ensino superior canadenses (Figura 7).

O Triângulo de Mediação foi apresentado por Christopher Moore (Barof, 2016), para considerar a equidade na mediação de conflitos, a partir de três dimensões: substância, procedimento e relacionamento. Esse instrumento ficou conhecido como Triângulo de Equidade do *Ombudman* de Saskatchewan ou Triângulo de Equidade Canadense. Trata-se de um exemplo da aplicação da concepção de equidade jurídica no âmbito institucional.

A Associação de Ouvidores de Faculdades e Universidades do Canadá²² (ACCUO, 2015, tradução nossa) descreve a utilização do Triângulo de Equidade como uma ferramenta de

²² *Association of Canadian College and University Ombudspersons*

mediação quando estudantes questionam se algo foi justo ou se alguém agiu de forma justa. Isso ocorre, por exemplo, em casos de notas ou sanções consideradas injustas. A ferramenta fornece perguntas objetivas, contribuindo para a avaliação do que é justo, em direção a uma decisão imparcial e equitativa (ACCUO, 2015).

Figura 7 – Triângulo de Equidade Canadense: três aspectos para a mediação em IES



Fonte: Barof (2016, tradução nossa), a partir de Ombudsman de Saskatchewan, derivado do Triângulo de Satisfação de Moore, de 2003, apresentado no livro *The mediation process: practical for resolving conflict*.

O Triângulo favorece a avaliação da situação com base em princípios de equidade administrativa e justiça natural. “Simplificando, tenta-se garantir que os processos da Universidade foram seguidos, que a decisão é isenta de preconceitos e que todos os envolvidos no processo foram ouvidos²³” (ACCUO, 2015, p. 8, tradução nossa).

²³ *Simply put, we try to ensure that the University’s processes have been followed, that the decision is free from bias, and that everyone involved in the process has been heard.*

2.4 Equidade política

A noção retificatória da equidade jurídica tem sido traduzida para a justiça distributiva. Nesse sentido, podemos elaborar quais seriam os correspondentes dos cinco passos do instituto jurídico da equidade na dimensão política (Quadro 5).

Quadro 5 – Cinco passos da equidade política

PASSO	DESCRIÇÃO NA EQUIDADE JURÍDICA	EQUIVALENTE NA EQUIDADE POLÍTICA
1º Passo	Considerar o caso particular dentro da lei estabelecida.	Considerar a imparcialidade (igualdade de direitos), a diversidade e a pluralidade nas distribuições de bens (renda, direitos, educação, saúde, saneamento, oportunidades, etc.)
2º Passo	Constatar a evidente exceção, a inaplicabilidade da lei diante do caso.	Constatar discriminações de grupos desfavorecidos com base em evidências e reconhecer as barreiras correspondentes.
3º Passo	Recorrer à equidade como mediadora para corrigir a lei no caso particular.	Recorrer à equidade (diferenciação) como mediadora para remover barreiras discriminatórias e redistribuir bens.
4º Passo	Corrigir a lei, localizar o meio-termo e preencher o espaço deixado pela omissão da lei apenas para o caso particular, como faria o legislador se estivesse ciente do caso. Preencher esse espaço com instrumentos e medidas legais (flexíveis e adaptáveis) para alcançar os melhores resultados (bem comum).	Corrigir a iniquidade, localizar o meio-termo e preencher o espaço deixado pela desigualdade com vistas à universalidade. Aplicar a equidade (intermediário proporcional) por meio de ações afirmativas, inclusão, acessibilidade e igualdade equitativa de oportunidades e de resultados.
5º Passo	Aperfeiçoar a lei a partir da avaliação da jurisprudência, (re)avaliando como o caso foi corrigido e seus resultados.	Aperfeiçoar a distribuição de recursos a partir da avaliação das políticas de equidade, revisando a eficácia das ações afirmativas e da mitigação das desigualdades.

Fonte: autor, a partir de Aristóteles (2021), Rawls (2003), Sen (2011) e das interpretações de Tomás de Aquino (2012b), Hobbus (2010), Silva (2018), Passos (2009), Bertolin (2021), Salata (2018) e McCowan (2019).

A equidade é utilizada como fundamento de algumas teorias distributivistas. Sandel (2020) identifica três formas da justiça distributiva e seus respectivos princípios fundantes: o libertarismo (fundamentado na auto propriedade, livre iniciativa e livre mercado); a meritocracia (fundamentada na igualdade de oportunidades); e o liberalismo rawlsiano (baseado no princípio da diferença).

O libertarismo não considera a equidade nem como princípio, nem como recurso distributivo, classificando-a como “roubo”. A meritocracia²⁴, mesmo fundada na igualdade de oportunidades, equivoca-se nas avaliações de justiça e distribuição ao valorizar o esforço ignorando a influência dos condicionantes do *background*. Já para Rawls, a igualdade de

²⁴ Michael Dunlop Young cunhou a expressão meritocracia como uma crítica da sociedade distópica que ele imaginou para o ano de 2033 na Inglaterra, como consequências das políticas implantadas em meados do século XX. Nela, as desigualdades e as injustiça pesam mais sobre as pessoas consideradas perdedoras.

oportunidade é o primeiro princípio da justiça, mas não é suficiente. Ela apenas iguala o ponto de partida, deixando aqueles que possuem condições favoráveis ainda em vantagem na competição por bens e oportunidades, o que gera um sistema desigual e injusto. Para Rawls, é necessário um segundo princípio, o da diferença, que corrige as desigualdades por meio de uma distribuição desigual, beneficiando aqueles que estão em pior situação. (Sandel, 2020).

Mesmo entre os que defendem a solução da equidade, não há unanimidade na forma de obtê-la. Influenciado por Rawls, Amartya Sen (2011) desenvolve sua ideia de justiça em torno da equidade, mas com adaptações. Sen parte de uma concepção de justiça comparativa, focada em comparar realizações e equalizar as diferenças. Ele resgata do sânscrito o termo *nyaya*, que significa “a vida que as pessoas são realmente capazes de levar” ou “justiça realizada”. Para Sen, o institucionalismo transcendental de Rawls falha ao se concentrar numa justiça perfeita, idealizada. Ele considera que a justiça exige exercícios de equidade e avaliações comparativas de realizações. Sua concepção de justiça social baseia-se nas liberdades e capacidades individuais, partindo do pressuposto de que cada pessoa tem sua própria noção do que considera valioso ter ou fazer (escolha individual). Ao mesmo tempo, aquilo que é prejudicial geralmente o é para todos (escolha social) (Sen, 2011).

Nancy Fraser (2001) propõe uma concepção de liberdade fundada na paridade de participação, que inclui o reconhecimento político e a estima social. Trata-se da “Condição de ser um igual, de estar a par com os demais, de estar em pé de igualdade” (Fioreze, Bertolin, Bortolin, 2015 p. 406). Fraser encontra na *fairness* de Rawls os alicerces da ponte que constrói entre as reivindicações por redistribuição e por reconhecimento. A redistribuição tem como paradigma a igualdade e exige políticas universalistas com vistas à igualdade social. O reconhecimento tem como paradigma a diferença, demandando políticas focalizadas voltadas para o multiculturalismo. Como conectar essas duas reivindicações? A solução de Fraser para essa questão está no liberalismo redistributivo, social-liberal, com a reconfiguração do reconhecimento para o campo moral, ou seja, aproximando-se mais do direito e da justiça do que da identidade. Assim, a luta por justiça passa por uma posição de igualdade social que leva, conseqüentemente, ao reconhecimento, a paridade de participação. Segundo Fraser (2001), a equidade precisa considerar fatores objetivos (econômicos) e subjetivos (culturais e simbólicos) que afetam a distribuição equitativa dos bens sociais.

2.4.1 Rawls: justiça como equidade

Richard Tawney, na década de 1930, alertou que a simples igualdade de oportunidades é uma das promessas satíricas do capitalismo, por meio da qual se permite a ascensão social de acordo com capacidades e competências. “Igualdade de oportunidades: a impertinente cortesia de um convite oferecido a convidados indesejados, com a certeza de que as circunstâncias os impedirão de aceitá-lo²⁵” (Tawney *apud* Salmi, 2022, p. 7, tradução nossa). O tom crítico e irônico de Tawney aponta para a necessidade de complementar a igualdade de oportunidades com um tipo superior de justiça: a equidade. Foi sobre essa questão, já descrita por Aristóteles (2021, p. 126) como o “problema do equitativo”, que John Rawls (2003) desenvolveu sua teoria da “justiça como equidade”, na qual estabelece princípios de justiça equitativa.

Rawls estabelece dois grandes objetivos. Primeiro, oferecer uma concepção de justiça alternativa ao utilitarismo, que dominava a filosofia política no século XX. Segundo, conjugar, em uma mesma teoria da justiça, igualdade e liberdade (Möller, 2006). Rawls (2003) toma a equidade (*fairness*) como pressuposto da justiça. Ele parte do reconhecimento de que a distribuição de oportunidades e realizações depende de condições arbitrárias da vida (ou da sorte), como, por exemplo, a sua própria sobrevivência, ao contrário de seus irmãos, que morreram ainda crianças (Lima, 2019). Para Rawls, a sorte não faz direito. Assim como Rousseau, em seu *O Contrato Social*, Rawls discorre sobre o que faz e o que não faz direito. Discute as condições intrínsecas ao sujeito ou a um grupo de pessoas que lhes permitam desenvolver, acessar e usufruir de um direito social ou de um bem público (Rawls, 2003).

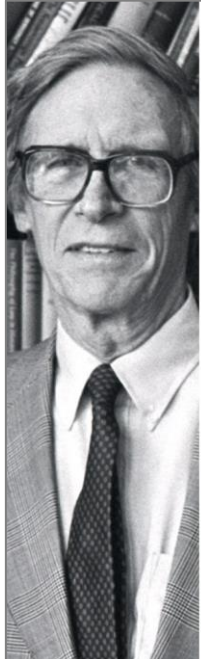
Os princípios da teoria distributivista de Rawls (2003) são extraídos por meio do exercício hipotético do “véu da ignorância”²⁶. Nele, indivíduos, em uma posição original e sob um “véu mágico” – que os impede de conhecer sua posição na sociedade, desconhecendo sua classe social, raça ou gênero, se mais ou menos favorecidos hierarquicamente –, discutem as regras que todas as pessoas de uma sociedade plural podem cumprir e aceitar como justas. Para Rawls (2003), essas regras fundamentam sua ideia de justiça como equidade, sob dois

²⁵ *Equality of opportunity: the impertinent courtesy of an invitation offered to unwelcome guests, in the certainty that circumstances will prevent them from accepting it.*

²⁶ Para Nussbaum (2002), o “véu da ignorância” requer que os cidadãos partam da premissa de que a cooperação é mais eficiente do que a ausência dela para a satisfação de suas necessidades. Eles reconhecem a importância dos “bens primários” (ver Quadro 6). A crença na cooperação é essencial para a noção rawlsiana da pessoa moral, pois garante uma imparcialidade necessária para que as decisões sobre justiça social não sejam influenciadas por interesses individuais específicos (Nussbaum, 2002).

princípios (Figura 8): primeiro, o da igualdade de direitos²⁷; segundo, o da desigualdade, que, por sua vez, depende de duas condições: a igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença. O princípio das liberdades iguais tem precedência sobre a igualdade equitativa de oportunidades, que, por sua vez, precede o princípio da diferença.

Figura 8 – Princípios da justiça como equidade de Jonh Rawls



PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA
Jonh Rawls (2003)

A DIREITO ÀS LIBERDADES IGUAIS
Cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos;

B as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições:
IGUALDADE EQUITATIVA DE OPORTUNIDADES
primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades;

DIFERENÇA
e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade.

Fonte: autor, a partir de Rawls (2003, p. 60).

O primeiro princípio está alicerçado na ideia kantiana de respeito às liberdades fundamentais dos indivíduos. O segundo princípio desenvolve concepção de justiça distributiva na qual é necessário garantir a igualdade equitativa de oportunidades: numa sociedade justa, o acesso efetivo às oportunidades e aos bens primários não pode depender da posição social; deve ser assegurado por meio de uma distribuição equitativa, em que as desigualdades são toleradas apenas se as diferenças beneficiarem os menos favorecidos (Rawls, 2003).

O princípio da diferença constitui a essência da ideia distributivista de Rawls (2003). Ele exige o reconhecimento dos fatores que se tornam condicionantes capazes de restringir oportunidades e, portanto, são injustos. Depois, exige uma redistribuição, também desigual, proporcional à injustiça e às necessidades. Portanto, a redistribuição deve ser sempre equitativa, proporcional e contextual.

²⁷ Rawls relaciona as liberdades básicas iguais contempladas no primeiro princípio: “liberdade de pensamento e de consciência; liberdades políticas [...], liberdade de associação [...] e liberdade e integridade (física e psicológica) da pessoa; e, finalmente, os direitos e liberdades abarcados pelo estado de direito” (Rawls, 2003, p. 62). Diferente da relação dos princípios de justiça, a ordem dessa lista não deve ser tomada como uma hierarquia de prioridades. Para o autor, essas liberdades correspondem aos elementos constitucionais essenciais do Estado.

É no segundo princípio que reside o caráter inovador da teoria de Rawls (2003, p. 67), em que se “[...] exige que a igualdade equitativa de oportunidades e que as desigualdades sociais e econômicas sejam governadas pelo princípio da diferença”. Rawls (2003, p. 61) explica o motivo pelo qual introduziu a igualdade equitativa de oportunidades: “para corrigir os defeitos da igualdade formal de oportunidades – carreiras abertas a talentos – no sistema da chamada liberdade natural”. A proposta de Rawls exige que cargos e vagas não apenas estejam formalmente disponíveis, mas que todos tenham uma chance real e equitativa de acessá-los.

Ao discutir o tema da educação, Rawls (2023) afirma que a sociedade deve garantir oportunidades educacionais equitativas para todos, independentemente da renda familiar ou de outras condições sociais, especialmente aos menos favorecidos.

As expressões “menos favorecido” ou “desfavorecido” são utilizadas pelo filósofo sem distinção, referindo-se aos indivíduos mais desfavorecidos em um determinado contexto. Rawls associa o termo “menos favorecidos” àqueles que estão em desvantagem no acesso e na posse de “bens primários”. Esses bens são definidos como “[...] condições e meios polivalentes geralmente necessários para que os cidadãos possam desenvolver-se adequadamente e exercer plenamente suas faculdades morais [e] realizar suas concepções do bem” (Rawls, 2003, p. 81). O autor distingue cinco tipos de bens primários, descrito no Quadro 6, necessários para que os cidadãos tenham uma vida plena como pessoas livres e iguais.

Quadro 6 – Cinco bens primários relacionados por Rawls

BEM PRIMÁRIO	DESCRIÇÃO
Direitos e liberdades básicos	Incluem as liberdades de pensamento e de consciência, e todas as demais. Esses direitos e liberdades são condições institucionais essenciais para o adequado desenvolvimento e exercício pleno e consciente das faculdades morais.
Livre escolha de ocupação	Liberdades de movimento e de escolha de ocupação dentro de um amplo leque de oportunidades, que permitem a busca de diversos objetivos e possibilitam a revisão e alteração dessas escolhas.
Cargos e posições	Poderes e prerrogativas associadas a cargos e posições de autoridade e responsabilidade.
Renda e riqueza	Meios polivalentes (com valor de troca) geralmente necessários para atingir uma ampla gama de objetivos, quaisquer que sejam.
Autorrespeito	Bases sociais do autorrespeito, compreendidas como aqueles aspectos das instituições básicas que são normalmente essenciais para que os cidadãos desenvolvam um senso vívido de seu valor como pessoas e tenham autoconfiança para perseguir seus objetivos.

Fonte: Rawls, 2003, p. 82-83.

Nos dois princípios de justiça, a equidade possui características de avaliação e comparação. Sua teoria examina a estrutura social “[...] em função de como ela regula a

repartição dos bens primários entre os cidadãos” (Rawls, 2003, p. 83). As desigualdades, portanto, correspondem às diferenças nas expectativas de acesso a bens primários ao longo da vida, ou seja, às perspectivas de vida. Para a aplicação do segundo princípio, “[...] temos que comparar esquemas de cooperação e verificar a situação dos menos favorecidos em cada esquema, e em seguida escolher o esquema no qual os menos favorecidos estão em melhor situação do que em qualquer outro” (Rawls, 2003, p. 84).

Essa abordagem corresponde ao conceito de *maximin*, desenvolvido por Rawls (2003), que significa “maximizar o mínimo”. Trata-se de um critério de decisão que orienta a escolha da opção que garanta o melhor resultado possível para aqueles que estão na pior posição. O autor argumenta que uma sociedade justa deve estruturar suas instituições de forma a melhorar a condição dos mais desfavorecidos.

Para Nussbaum (2002), Rawls desempenhou um papel fundamental no reavivamento do interesse pelas questões centrais da filosofia política, levantando questionamentos sobre a natureza de uma sociedade justa e a relação entre justiça social e a busca individual pela vida boa. Por meio dessas reflexões, ele contribuiu significativamente para os debates sobre justiça, respeito e liberdade, com influência na filosofia, economia, direito e políticas públicas. Além disso, a autora destaca que Rawls conferiu um novo vigor à noção de dignidade dos indivíduos, enfatizando sua inviolabilidade diante das estruturas sociais. Ele também evidenciou como características sem valor moral – classe social, raça, gênero etc. – podem impactar as oportunidades das pessoas ao longo da vida (Nussbaum, 2002).

Sobre o princípio da diferença, Nussbaum (2002, tradução nossa²⁸) relata que Rawls foi criticado tanto pela direita quanto pela esquerda. Pela direita, sob o argumento de que seria “[...] ofensivo tirar das pessoas o que ganham por seus talentos”, ao que Rawls responde com a ideia de que “[...] as pessoas não possuem realmente o que a sociedade exige para apoiar as necessidades dos outros”. Pela esquerda, foi questionado por “[...] tolerar a desigualdade e subverter os objetivos [igualitários] da justiça”, uma suposição que, segundo Nussbaum, “[...] subestima a heterogeneidade das naturezas da maioria das pessoas”.

Outra crítica apontada por Nussbaum (2002) diz respeito à ênfase na renda e na riqueza em detrimento da dignidade como critério para avaliar quem está em posição de vantagem ou desvantagem em uma sociedade. Segundo a autora, “parece perfeitamente possível que um grupo possa se sair relativamente bem financeiramente, [mas] não ter ‘as bases sociais da

²⁸ [...] offensive to take from people what they earn by their talents. [...] that people do not really own what society requires to support the needs of others. [...] tolerating inequality subverts the aims of justice. [...] underestimates the heterogeneity of most people's natures.

dignidade’ (o que significa que as instituições sociais de vários tipos não afirmam seu valor)²⁹” (Nussbaum, 2002, tradução nossa). Para a autora, Rawls reconhece a dignidade como um bem primário, no entanto, mede o desfavorecido apenas em relação à renda e à riqueza. Essa lacuna é suprida pela proposta de Nancy Fraser (2001) sobre a paridade de participação, que conecta os argumentos por reconhecimento aos de redistribuição.

A concepção de Rawls sobre equidade teve impacto significativo sobre o debate de políticas públicas de educação. Brighouse (2002), por exemplo, indaga sobre quais são os princípios que devem guiar políticas e reformas das instituições educacionais. Para o autor, a resposta está na concepção de equidade (*fairness*) de Rawls. Brighouse (2002) acredita que equidade educacional existe quando aqueles com níveis semelhantes de esforço e capacidade têm perspectivas semelhantes, independente da origem social, etnia ou gênero.

2.4.2 Equidade e políticas públicas

As políticas públicas representam a materialização de uma concepção de “bem”, resultante da prática e da ciência política supranacional, de negociações e consensos. Como exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015) foram concebidos a partir de diversas e conflitantes concepções, nas quais o esforço político de definição de metas comuns obteve êxito, não sem críticas.

Essa concepção reflete, ao menos em certo aspecto, a teleologia de Aristóteles (2021). Em sua reflexão sobre o “bem” e a “finalidade”, o filósofo recomenda “[...] tentar, ao menos em linhas gerais, determinar o que é o bem” (Aristóteles, 2021, p. 11). Ele define a política como a ciência cujo objeto é o “bem da humanidade” e que tem como finalidade “[determinar] quais ciências devem ser estudadas em um Estado, quais ciências os cidadãos devem aprender e até que ponto devem aprendê-las” (Aristóteles, 2021, p. 11).

Desde meados do século XX, com o fim da Segunda Guerra Mundial e o movimento de direitos civis, o termo equidade tem ganhado espaço ao sintetizar reivindicações por direitos humanos e justiça social. Como visto até aqui, o conceito de equidade política não se refere à restauração de uma suposta condição de igualdade ou à igualdade de resultado. O que se busca é uma condição justa, proporcional e equivalente – portanto, contextual –, mediante um processo de equalização e/ou escolha de um arranjo social que melhore a situação daqueles em

²⁹ *It seems perfectly possible that a group may do relatively well financially, but may sorely lack "the social bases of self-respect" (meaning that social institutions of various kinds do not affirm their worth)*

posição mais desfavorável. No entanto, nas políticas públicas, a equidade pode ser tomada ora como ideal (finalidade), ora como instrumento (meio).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), o termo equidade não é citado. Contudo, no senso de justiça que ela invoca, está implícito o ideal de equidade. O termo predominante na Declaração é a igualdade. No entanto, a efetivação das prerrogativas expressas em seus artigos pressupõe a equidade política como um instrumento.

Nos debates sobre desigualdades sociais e políticas distributivas, como nos ODS (ONU, 2015), o conceito original de equidade surge articulado aos de inclusão e igualdade de oportunidades. Neste contexto, o Banco Mundial³⁰ incluiu a equidade, ao lado da resiliência e da oportunidade, em suas Estratégias de Proteção Social e Trabalho, entre 2012 a 2022 (Banco Mundial, 2012).

Em Relatório do Banco Mundial, com o subtítulo “Equidade e Desenvolvimento”, Atinc *et al.* (2005) apresentam a concepção de equidade corrente no campo das políticas públicas: os indivíduos devem ter oportunidades iguais para moldar suas trajetórias de vida e devem estar livres de privações extremas nos resultados finais. Segundo os autores, a equidade é complementar à prosperidade a longo prazo, uma vez que instituições e políticas que promovem um ambiente equitativo contribuem significativamente para o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável. Dessa forma, a equidade se torna um fator essencial na redução da pobreza, tanto por seus efeitos positivos no desenvolvimento agregado quanto pelo aumento das oportunidades para os mais pobres dentro da sociedade. (Atinc *et al.*, 2005)

O Relatório considera a desigualdade de oportunidades tanto dentro quanto entre nações, enfatizando que a distribuição de oportunidades é mais relevante do que a distribuição de resultados. No entanto, uma das dificuldades reside no fato de que as oportunidades são mais difíceis de mensurar do que os resultados concretos. (Atinc *et al.*, 2005)

Ao analisar a realidade brasileira, Atinc *et al.* (2005) argumentam que a iniquidade é multidimensional. Não se limita às diferenças de renda, mas também afeta a saúde e as oportunidades educacionais, que possuem valor intrínseco e impactam a capacidade do indivíduo de participar ativamente da vida econômica, social e política. Os autores também associam as iniquidades às diferenças de “agência”, que corresponde a “[...] habilidade socioeconômica, cultural e política de influenciar o próprio contexto³¹” (Atinc *et al.*, 2005, p. 4, tradução nossa). Essas diferenças criam tendências institucionais e normativas que favorecem os grupos mais poderosos, perpetuando desigualdades. Os autores ilustram esse fenômeno com

³⁰ A relação entre o Banco Mundial e o tema da educação é discutido no capítulo 4.

³¹ *habilidad socioeconómica, cultural y políticamente determinada para configurar el mundo que lo rodea a uno.*

exemplos como a baixa mobilidade social entre castas na Índia rural e a discriminação sistemática contra os quechuas no Equador. (Atinc *et al.*, 2005).


Outro aspecto relevante abordado no Relatório é a transmissão das desigualdades de oportunidade de uma geração para outra, caracterizada como imobilidade intergeracional (o fator familiar/pais). O estudo revela altos níveis de persistência do status socioeconômico entre gerações. Aponta que filhos de pais com menor status socioeconômico tendem a ter menos acesso à educação, saúde e renda, um fenômeno que se manifesta desde a primeira infância. No Equador, por exemplo, observa-se grandes diferenças no vocabulário entre crianças cujos pais tiveram baixa escolaridade e aquelas cujos pais tiveram um nível educacional mais elevado. Essas desigualdades impactam negativamente o desempenho escolar e tendem a persistir ao longo da vida. Nos Estados Unidos, a imobilidade intergeracional é significativa, sendo estimado que cinco gerações são necessárias para que uma família com renda de 50% da renda média nacional alcance a integralidade dessa renda média (100%), especialmente, entre os afro-americanos de baixa renda. (Atinc *et al.*, 2005).

Atinc et al. (2005) identificam que a equidade mantém relação instrumental com o desenvolvimento, em razão de dois fatores: os impactos da desigualdade de oportunidades em mercados imperfeitos e as consequências da falta de equidade na qualidade das instituições. Em mercados imperfeitos, desigualdades de poder e de riqueza resultam em desigualdade de oportunidades, prejudicando a alocação eficiente de recursos e limitando o potencial produtivo. Mercados de capitais perfeitamente funcionais são uma ilusão, uma vez que, na realidade, a distribuição de riqueza influencia diretamente as oportunidades de investimento. Quando há iniquidade as instituições são frágeis, porque a desigualdade de poder resulta na criação de instituições que mantêm e reforçam as próprias disparidades de poder, status e riqueza, o que compromete a inovação e o crescimento econômico sustentável.

O Relatório conclui que a prosperidade depende de uma distribuição mais equitativa do poder e de mecanismos que limitem abusos das elites. Também evidencia que o crescimento ocorre onde há maior equilíbrio na distribuição do poder político e econômico.

A Figura 9, a seguir, apresenta um resumo desse capítulo, que descreveu três categorias de sentidos do termo equidade: como senso de justiça, equidade jurídica e equidade política. O primeiro refere-se a um ideal de justiça, superior ao legal, também um caráter. A equidade jurídica é um princípio do direito que visa julgamentos justos, flexíveis e interpretativos, privilegiando a moderação e a imparcialidade. Já a equidade política está relacionada à justiça distributiva, visa a igualdade equitativa de oportunidades e a correção de desigualdades, através de ações afirmativas proporcionais e procedimentos de equalização.

Figura 9 – Categorias de sentidos de equidade



EQUIDADE
CATEGORIAS
DE SENTIDOS

1 EQUIDADE COMO SENSO DE JUSTIÇA

- > Característica, sentimento ou senso de justiça.
- > Conjunto de princípios imutáveis de justiça.
- > Um tipo de justiça, superior a justiça legal.
- > Estado de caráter, adquirido pelo hábito e empiria.

2 EQUIDADE JURÍDICA JULGAMENTO JUSTO

- > Equidade como princípio de direito positivo, instituto e método jurídico.
- > Julgar com moderação, benevolência, igualdade e imparcialidade.
- > Corrigir a lei ou julgar ainda que em detrimento da letra da lei (no espírito da lei).
- > Averso ao critério/tratamento/julgamento rigoroso ou estritamente legal.
- > Interpretativo, flexível ao caso, com plasticidade justa.
- > Adaptação da norma geral à situação específica, ao caso concreto.

3 EQUIDADE POLÍTICA FAIRNESS/IMPARCIALIDADE

- > Equidade como princípio político e de justiça distributiva.
- > Equidade como imparcialidade, que não distribui de forma parcial ou favorece a parte que tem em excesso.
- > Medida de avaliação justa de oportunidades e bens públicos.
- > Distribuir ou redistribuir proporcionalmente, meio-termo entre dois extremos, entre duas iniquidades, o excesso e a falta.
- > Tratamento distinto e proporcional às necessidades individuais ou de grupos, com vista à igualdade de resultados.
- > Distribuir de forma desigual, privilegiando a parte desfavorecida.
- > Igualdade equitativa de oportunidades (nivelamento do terreno) e/ou resultados.
- > Dispositivo de equidade como justiça corretiva, ação justa, ação afirmativa, que retifica a distribuição injusta da parte que tem em excesso em prol da que tem em falta.
- > Promover inclusão quando houver desigualdade.
- > Equalizar.
- > Procedimento que envolve:
 - . Reconhecer igualdade de direitos de todos/as (universal > liberdades iguais).
 - . Reconhecer diversidade, individuais e/ou de grupos (particular > diferenças).
 - . Reconhecer desigualdades de distribuição e reconhecimento por condições arbitrárias (diferenças > desigualdades injustas).
 - . Equalizar através de ação afirmativa (desigualdade > inclusão).
 - . Avaliar equanimidade (inclusão > igualdade ou maxmin)

Fonte: Autor, a partir de Aristóteles (2021), Dicio (2022), Ferreira (2001), Fraser (2001), Jardim (2018), Magalhães (1960), Michaelis (2022) e Oxford (2022), Rawls (2003), Sen (2011).

3. EQUIDADE E SISTEMAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação é um recurso humano e social fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo. Trata-se de um recurso apropriado por indivíduos, grupos e sociedades de maneiras distintas. O acesso, o desenvolvimento e os resultados da educação não são distribuídos de forma universal; ao contrário, costumam ser escassos e desigualmente distribuídos.

As preocupações sobre a reprodução das desigualdades passaram a integrar a pauta educacional a partir do final da década de 1960, com os estudos de Bourdieu e Passeron (2023) na França, Coleman (1988) nos EUA e Plowden (1967) na Inglaterra. Apesar dos diferentes contextos, esses estudos chegaram a conclusões semelhantes: os sistemas de ensino tendem a reproduzir desigualdades. A partir da década de 1990, a equidade tornou-se uma solução central na reivindicação de direitos e no combate às desigualdades. Em parte, pelo impulso de órgão internacionais como a ONU e a OCDE.

Assim, a concepção política de equidade tem sido invocada para promover uma distribuição mais justa das oportunidades educacionais. De instrumento, a equidade transforma-se em condição normativa e princípio dos sistemas educacionais. Ou seja, a equidade passa a ser considerada uma das dimensões da qualidade na educação, inclusive no nível superior. Diversos autores refletiram sobre o tema, contribuindo para um panorama de abordagens teóricas sobre desigualdade e equidade na educação superior. A proposição normativa de McCowan (2016) para a consideração de um sistema de educação superior equitativo é descrita ao final deste capítulo e constitui a base da proposta teórico-metodológica desta tese.

3.1 Equidade como uma visão de qualidade em educação superior

A equidade na educação tem por objetivo a composição de um sistema de educação justo. Com base na discussão do capítulo anterior, para alcançar esse tipo de justiça, é necessário reconhecer um princípio fundamental: as oportunidades e os resultados são influenciados por fatores arbitrários e desiguais, relacionados ao *background*, que criam condições favoráveis ou desfavoráveis para o acesso, os processos e os resultados educacionais. Em seguida, é preciso promover a equalização por meio de ações afirmativas e, posteriormente, reavaliar as dinâmicas e os resultados, reiniciando o ciclo de equalização.

No campo das políticas educacionais, a equidade consiste na promoção de uma proporção equitativa da participação de grupos desfavorecidos na distribuição de oportunidades e resultados da educação. “O debate é sobre quais são os arranjos institucionais justos para uma distribuição equitativa de oportunidades educacionais. Sobre como os sistemas educacionais justos devem ser, de forma que a porcentagem de matrículas dos diferentes grupos sociais seja equivalente à desses grupos na sociedade” (Bertolin, Schaeffer e Del Ré, 2023, p. 4).

Após ciclos de reformas neoliberais, o acirramento das desigualdades sociais fez da equidade uma alternativa dentro do espectro liberal, porém com caráter distributivista. Para aqueles que destacam o potencial da educação superior em promover mobilidade e coesão social, a equidade passou a ser compreendida como uma dimensão da qualidade na educação superior.

Bertolin (2021) identifica os principais conceitos de qualidade na educação superior utilizados no contexto internacional e os classifica em três diferentes visões. A “**visão economicista**” utiliza termos como empregabilidade e eficiência, atribuindo à educação superior a missão de impulsionar o crescimento econômico e a geração de empregos. A “**visão pluralista**” está associada aos termos diferenciação, pertinência e relevância, ampliando as missões da educação superior para abranger o desenvolvimento sociocultural, democrático e sustentável da sociedade. Já a “**visão de equidade**” da qualidade da educação superior enfatiza a justiça, o combate à exclusão social e a redução das desigualdades educacionais. (Bertolin, 2012).

A equidade como qualidade educacional é um princípio central nas políticas internacionais de desenvolvimento, especialmente na Unesco. Um exemplo é o estudo coordenado por Salmi (2022), que subsidiou os debates da Conferência Mundial da Educação Superior. O autor constatou que crianças e jovens em todo o mundo enfrentam barreiras educacionais devido à discriminação por raça, gênero, orientação sexual, origem geográfica, condição socioeconômica, entre outros fatores. Esses elementos afetam, de forma mais intensa, as oportunidades educacionais de grupos desfavorecidos, especialmente em países em desenvolvimento.

No ensino superior, especificamente, as principais barreiras ao acesso e à permanência identificadas por Salmi (2022, p. 3, tradução nossa) estão relacionadas “[...] ao custo dos estudos, à falta de capital social, à preparação acadêmica insuficiente, à baixa motivação e à dificuldade de acesso a informações sobre as perspectivas do mercado de trabalho³²”. Em

³² *el coste de los estudios, la falta de capital social, la insuficiente preparación académica, la escasa motivación y la falta de acceso a la información sobre las perspectivas del mercado laboral.*

consonância com a meta 4.3 dos ODS, a promoção da inclusão e do pluralismo na educação superior é essencial para a justiça social e depende de políticas de equidade eficazes. O sucesso dessas políticas conduz a um sistema equitativo e, portanto, a um sistema educacional de qualidade, na visão de equidade como qualidade.

Para Salmi (2022), a eficácia das políticas de equidade depende de cinco fatores: **abrangência**, para contemplar aspectos financeiros e não financeiros; **coordenação e complementaridade**, garantindo a articulação de programas em níveis nacional e institucional; **ênfase tanto no acesso quanto na conclusão**, sendo esta historicamente negligenciada; **visão de longo prazo**, assegurando continuidade e coerência; **sistemas de informação integrais**, capazes de identificar iniquidades, medir disparidades e avaliar o progresso em termos de acesso e conclusão. Com base nessas recomendações, o autor convoca países e instituições a “[...] acelerar os esforços para eliminar as barreiras ao acesso a uma educação superior de qualidade para todos os estudantes pertencentes a grupos sub-representados”³³ (Salmi, 2022, p. 3, tradução nossa).

A terceira Conferência Mundial da Educação Superior da UNESCO, realizada em 2022, avaliou o progresso do ODS 4.3 no âmbito da educação superior nas últimas duas décadas.

O cenário global do ensino superior melhorou em dimensões essenciais de acesso, garantia de qualidade institucional e no nível do sistema, caminhos de progressão da aprendizagem e alguns aspectos da equidade. A diversificação da provisão permitiu alguns desses avanços. A pandemia de Covid-19, no entanto, expôs e aprofundou as desigualdades, minando os mais vulneráveis. A lacuna digital tornou-se um desafio fundamental a ser abordado, a fim de limitar e, especialmente, superar desigualdades crescentes nas oportunidades de aprendizado entre os mais ricos e os mais pobres.³⁴ (UNESCO, 2022, p. 47, tradução nossa)

A UNESCO (2022) também destacou a importância das informações de qualidade para orientar, monitorar e adaptar as políticas públicas de forma eficaz em relação ao ODS 4.3. Dada a complexidade da articulação da educação superior com outros setores sociais e níveis educacionais, é necessária uma análise multidimensional e multissetorial.

Essa articulação ocorre de forma recíproca: o desenvolvimento de oportunidades equitativas na educação superior também contribui para a realização de outros ODS, tais como

³³ *los países y las instituciones deben acelerar los esfuerzos para eliminar los obstáculos a una educación superior de calidad para todos los estudiantes de los grupos infrarrepresentados.*

³⁴ *The global landscape of higher education has improved in essential dimensions of access, institutional and system-level quality assurance, learning progression pathways and some aspects of equity. Diversification of provision has enabled some of these advances. The COVID-19 pandemic, however, has further exposed and deepened inequalities, undermining the most vulnerable. The digital gap has become a pivotal challenge to address in order to limit -and ideally overcome- growing gaps in learning opportunities between the richest and the poorest.*

erradicação da pobreza (ODS 1); garantia de saúde e bem-estar (ODS 3); promoção da igualdade de gênero (ODS 5); crescimento econômico sustentável, emprego e trabalho decente (ODS 8); redução das desigualdades (ODS 10); consumo e produção sustentáveis (ODS 12); enfrentamento das mudanças climáticas e seus impactos (ODS 13); e promoção de sociedades pacíficas e inclusivas (ODS 16) (UNESCO, 2022).

3.2 Abordagens sobre desigualdade e equidade nos sistemas de educação

A emergência contemporânea do tema da equidade nos sistemas de educação se deu a partir da superação das perspectivas funcionalistas. Nessas abordagens, acreditava-se que a mera ampliação do acesso ao sistema educacional reduziria as desigualdades, substituindo critérios de estratificação baseados em origem social, gênero e raça por critérios de mérito, esforço e inteligência (Salata, 2018). Já há muitas décadas, essa visão foi superada por estudos que fortaleceram teorias reprodutivistas, argumentando que o sistema educacional reproduz as desigualdades sociais em vez de reduzi-las. “No centro do problema está o fato de que a expansão do sistema não se traduz necessariamente em maiores oportunidades para as populações desfavorecidas” (McCowan, 2016, p. 3).

Muitos autores se dedicam a essa questão. O Quadro 7 apresenta uma síntese das contribuições de alguns desses autores, oferecendo um panorama das principais considerações sobre o tema das desigualdades e da equidade nos sistemas de educação, especialmente na educação superior. Trata-se, portanto, de uma seleção limitada, sem a pretensão de esgotar o tema; ao contrário, serve como ponto de partida. Bourdieu e Passeron defendem a articulação entre a teoria e a pesquisa empírica, a partir da qual, com base em evidências, elaboram proposições como a do capital cultural, de grande influência no campo da política educacional. No mesmo sentido, os relatórios de Coleman e Plowden apresentam evidências complementares que lançam luz sobre a influência do background familiar nas desigualdades educacionais. Young e Boudon avançam por caminhos próprios sobre o tema, distanciando-se do estruturalismo de Bourdieu. Hout, Raftery e Lucas apresentam hipóteses sobre a manutenção das desigualdades, mesmo diante da universalização do acesso. Clancy e Goastellec comparam equidade entre sistemas de diferentes países. Marginson identificou características e tendências de sistemas educacionais com alta participação. E, por fim, McCowan oferece um modelo normativo de equidade no acesso à educação superior.

Quadro 7 – Panorama das principais considerações sobre desigualdade e equidade em sistemas de educação

AUTOR(ES)	PRINCIPAIS CONSIDERAÇÕES
Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron	Os sistemas de ensino são espaços de reprodução das desigualdades sociais e de violência simbólica , validam como mérito os privilégios culturais das classes dominantes. A Teoria dos Capitais , especialmente o conceito de capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) explica como estudantes de classes privilegiadas têm mais chances de sucesso educacional. A noção de habitus revela como as disposições sociais condicionam o desempenho dos estudantes. (Bourdieu e Passeron, 2023)
James Coleman	O contexto socioeconômico e o background familiar são condicionantes mais significativos do desempenho educacional do que os recursos escolares. Etnia/raça e classe social perpetuam desigualdades na educação. Capital social (redes de apoio e envolvimento familiar) é fundamental para o sucesso acadêmico. (Coleman, 1988)
The Plowden Report	Defende abordagem progressista da educação (foco na individualidade do estudante). Estudantes de famílias mais pobres enfrentam desvantagens educacionais. Sugere compensações para reduzir desigualdades, como ensino diferenciado e políticas de apoio para alunos mais vulneráveis. (Plowden, 1967)
Michael Young	O currículo reflete os interesses das classes dominantes. O conhecimento transmitido no sistema educacional não é neutro, mas privilegia grupos sociais favorecidos. Defende um sistema educacional mais democrático e inclusivo, capaz de proporcionar igualdade de oportunidades e representar a diversidade existente na sociedade. Defende o currículo como meio de alcançar o conhecimento poderoso , que proporciona aos indivíduos desfavorecidos um desenvolvimento que supere os condicionantes de origem (locais e particulares). (Cigalges, Oliveira e Oliveira, 2021)
Raymond Boudon	Um dos principais autores da abordagem da escolha racional . A simples expansão educacional não reduz necessariamente as desigualdades de oportunidades. A posição social do indivíduo é determinante de suas aspirações. Decisões educacionais são influenciadas por custos e benefícios percebidos, favorecendo a manutenção das desigualdades. Pequenas vantagens iniciais se ampliam ao longo do percurso escolar (desigualdade cumulativa). (Boudoun, 1981)
Michael Hout e Adrian Raftery	Desigualdade Maximamente Mantida . A expansão beneficia mais os grupos favorecidos. As desigualdades só serão reduzidas quando as classes favorecidas alcançarem um ponto de saturação de acesso ou se a expansão for direcionada às classes desfavorecidas. (Raftery e Hout, 1993)
Samuel Lucas	Desigualdade Efetivamente Mantida . Na expansão educacional, as elites asseguram vantagens qualitativas, como melhores instituições de ensino e cursos mais prestigiados (universidades, cursos e carreiras de elite). (Lucas, 2001)
Patrick Clancy e Gaële Goastellec	Avaliação de políticas de equidade na educação superior. Barreiras ao acesso refletem desigualdades socioeconômicas. Variação da participação de grupos desfavorecidos devem ser avaliados em termos absolutos e relativos . (Clancy e Goastellec, 2007)

AUTOR(ES)	PRINCIPAIS CONSIDERAÇÕES
Simon Marginson	O contexto socioeconômico e o <i>background</i> familiar têm maior impacto no desempenho educacional do que os recursos escolares. A estratificação das instituições de elite agrava a desigualdade social. A democratização da educação de qualidade e equidade e depende do financiamento da educação superior como um bem público. Três características dos sistemas de educação superior: massificação, mercantilização e globalização . (Marginson, 2018)
Tristan McCowan	Educação superior comprometida com o desenvolvimento sustentável e a justiça social , com equidade, qualidade e impacto. Avalia a anatomia da universidade a partir das categorias de valor, função e interação. Considera a equidade no acesso à educação superior a partir de três dimensões: disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade. McCowan (2016 e 2019).

Fonte: autor, a partir de Boudoun (1981), Bourdieu e Passeron (2023), Cigalges, Oliveira e Oliveira (2021), Clancy e Goastellec (2007), Coleman (1988), Lucas (2001), Marginson, (2018), McCowan (2016 e 2019), Plowden (1967), Raftery e Hout (1993) e Salata (2018).

Na década de 1960, importantes estudos lançaram luz sobre a influência da origem dos estudantes no seu sucesso educacional (acesso, oportunidades e desempenho em avaliações). Um marco da pesquisa sociológica foi o Coleman Study (Coleman, 1988), publicado em 1966 nos Estados Unidos, que derrubou mitos acerca dos fatores determinantes da educação. O estudo foi encomendado por exigência da Lei dos Direitos Civis, que pressupunha desigualdade qualitativa entre as escolas de negros e brancos. Como resultado, identificou-se que “a variável que condicionava mais significativamente o desempenho dos jovens estudantes era o contexto familiar, social, econômico e cultural, ou seja, o *background*” (Bertolin, Fioreze, Barão, 2022). Ao demonstrar as limitações do sistema educacional em promover a igualdade, o Relatório permitiu que muitos inferissem que a “Escola não faz diferença” (Brooke e Soares, 2008).

O The Plowden Report (Plowden, 1967), elaborado em 1967 na Inglaterra, apresenta a descoberta de condicionantes similares, mas chega a uma conclusão diferente. Ele mostrava que a escola tinha um impacto menor na explicação do desempenho do que as condições socioeconômicas, o *background*. Contudo, o relatório considerava as diferenças entre os indivíduos e acreditava no papel equalizador da escola, a partir da desigualdade no tratamento de desiguais. Apesar das distinções entre os estudos, tanto em intenção quanto em abordagem teórico-metodológica ou epistemológica, ambos foram importantes para os estudos de eficácia escolar e políticas educacionais (Bertolin, Amaral, Almeida, 2019).

Ainda na década de 1960, mas na França, a partir de estudos empíricos, Bourdieu e Passeron publicaram três livros em que discutem os sistemas educacionais: Os Herdeiros, em 1964, A Profissão do Sociólogo, em 1967, e A Reprodução, em 1970.

Já na primeira obra, os autores apresentam o conceito de capital cultural e sua relação com as desigualdades educacionais, desmascarando, assim, a idealização de um sistema de ensino democrático e revelando que a origem social é o fator que mais determina as oportunidades e influencia a trajetória de aprendizagem do estudante (Bourdieu e Passeron, 2014). Na segunda obra, os autores defendem a articulação entre a construção teórica e a pesquisa empírica. Mais tarde, Bourdieu desenvolve essa questão em sua ideia de sociologia, fundamentada no conhecimento praxiológico, que “[...] tem como objeto não apenas os sistemas das relações objetivas, mas especialmente as disposições internalizadas nos agentes” (Monteiro, 2018, p. 22). Dessa perspectiva, em *A Reprodução*, os autores analisam o sistema educacional como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, descrevendo os fundamentos da teoria da violência simbólica.

Bourdieu e Passeron (2023) compreendem os sistemas educacionais como espaços de reprodução cultural e social, configurados a partir das condições necessárias para a manutenção e autorreprodução das instituições e das elites.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculturação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (Bourdieu e Passeron, 2023, p. 82)

Enquanto os privilégios sociais dependem cada vez mais da obtenção de títulos escolares, a escola assume o papel de preservar, discretamente, a continuidade dos direitos das classes favorecidas, que já não podem ser transmitidos de forma direta. Assim, o sistema de ensino configura-se como um instrumento de violência simbólica, sustentando as estruturas de poder existentes: “[...] confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiado” (Bourdieu e Passeron, 2023, p. 271) e, ao mesmo tempo, promove a internalização das chances que os indivíduos das classes populares possuem, de modo que suas limitadas oportunidades educacionais e a privação de bens residem na ausência de dons e méritos.

Enquanto os privilégios sociais dependem cada vez mais da obtenção de títulos escolares, a escola assume o papel de preservar, discretamente, a continuidade dos direitos das classes favorecidas, que já não podem ser transmitidos de forma direta. Assim, o sistema de ensino configura-se como instrumento da violência simbólica, sustentando as estruturas de poder existentes: “[...] confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como

privilegiado” (Bourdieu e Passeron, 2023, p. 271) e, ao mesmo tempo, promove a internalização das chances que os indivíduos das classes populares possuem e que suas limitadas oportunidades educacionais e a privação de bens reside na ausência de dons e méritos.

As conclusões de Bourdieu e Passeron (2023) desconstruem o mito da instituição e dos sistemas de educação como o “reino” da meritocracia e da mobilidade social. Os autores argumentam que a escola, ao transmitir o capital cultural das classes dominantes, perpetua as estruturas de poder existentes sob o disfarce de mérito. Através do conceito de *habitus*, mostram que os comportamentos e habilidades apreciados pelo sistema educacional são herdados do ambiente familiar das elites. Apesar das críticas ao tom pessimista, os autores defendem a intenção de revelar a reprodução das hierarquias sociais para desnaturalizar as formas dissimuladas pelas quais a ordem social incorpora as hierarquias no sistema simbólico e cultural do espaço social. Assim, ao ressaltar a reprodução, promovem a tomada de consciência e buscam tensionar rupturas.

Na década de 1970, Bourdieu continuou a desenvolver a teoria do capital cultural. Bourdieu (1979) identifica três estados do capital cultural: incorporado, objetivado e institucionalizado. O **capital cultural incorporado** corresponde ao valor intrínseco do aprendizado cultural, que custa tempo e investimento pessoal, e são as disposições duráveis adquiridas pelo indivíduo através da socialização. No estado incorporado, “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (Bourdieu, 1979, p. 74-75). O **capital cultural objetivado** corresponde aos bens culturais, como livros e obras de arte. Seu valor e transmissão residem na sua materialidade e, também, na propriedade jurídica do bem. O **capital cultural institucionalizado** corresponde, por exemplo, aos diplomas e certificados que conferem legitimidade e valor posicional ao capital cultural.

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. Ela institui o capital cultural pela magia coletiva, da mesma forma que, segundo Merleau Ponty, os vivos instituem seus mortos através dos ritos do luto. (Bourdieu, 1979, p. 78)

Bourdieu (1979) argumenta que o sucesso educacional está diretamente relacionado ao volume de capital cultural herdado da família. A institucionalização do capital cultural, por meio dos diplomas, assegura a conversão desse capital em vantagens econômicas e sociais, perpetuando as desigualdades no sistema educacional.

O tema das desigualdades educacionais também foi tratado por Michael Young³⁵ na obra *Conhecimento e Controle*, de 1971. Nela, o sociólogo desenvolve as bases do que se tornou a Nova Sociologia da Educação e do campo de estudo de Sociologia do Currículo, com posterior influência em outras tradições sociológicas em educação (Cigalges, Oliveira e Oliveira, 2021). Young cunhou o termo “**conhecimento poderoso**”

[...] um conhecimento que permite aos alunos compreenderem o mundo em que vivem nas suas relações mais amplas. Dessa forma, a questão que os sistemas de ensino [...] devem ter em perspectiva é se o currículo seria um meio de alcançar esse conhecimento poderoso, conhecimento esse disponibilizado por meio da educação [...] e que poderia proporcionar [aos indivíduos] desfavorecidos um desenvolvimento intelectual para além de suas circunstâncias locais e particulares (Young *apud* Cigalges, Oliveira e Oliveira, 2021).

Em contato com Bourdieu e Basil Bernstein³⁶, seu mentor inicial, Young apontou a multidimensionalidade de fatores que envolvem a distribuição de oportunidades educacionais e seus desdobramentos em termos de igualdade e justiça social. Ele supera a dimensão, predominante na sociologia até as décadas de 1960 e 1970, da redistribuição e da classe social avaliada através de bens quantificáveis, como salário, por exemplo. Young envolve identidade e reconhecimento ético, político e epistemológico. Os estudos sociológicos passam a incluir gênero, raça, deficiência e sexualidade, por exemplo, para identificar as formas de negligência e discriminação que as envolvem (Cigalges, Oliveira e Oliveira, 2021).

Um contraponto à tradição estruturalista e às teorias reprodutivista está na abordagem da **escolha racional**, de Boudon (1981). Para o autor, os fenômenos sociais devem ser explicados pelas ações dos indivíduos que os originam, por meio da relação agência versus estrutura. Boudon invoca a relação racional de custo-benefício envolvida no acesso aos níveis de ensino mais avançados. Assim, ele explica as desigualdades educacionais pelo custo relativo em razão das expectativas que indivíduos de diferentes classes têm sobre os benefícios que

³⁵ Não confundir com Michael Dunlop Young, autor do livro “A ascensão da meritocracia”, termo que cunhou em sua crítica sobre a sociedade britânica.

³⁶ Em entrevista à Cigalges, Oliveira e Oliveira (2021), Young diz que “A divisão fundamental entre mim [Young], Bourdieu e Bernstein era, originalmente, que ambos eram estruturalistas e, com minha combinação de fenomenologia e marxismo, adotei uma posição antiestruturalista, ou construtivista social. Recentemente – especialmente em meu terceiro livro, *Bringing Knowledge Back* (publicado em 2007, sem tradução para o português) – modifiquei minha posição e agora apoio uma forma crítica de estruturalismo, que chamamos realismo social. Eu respeito o trabalho de Bourdieu, mas nunca fiquei feliz com seu conceito-chave de “campo”. Não é capaz, na minha opinião, de lidar com as questões socioepistêmicas em torno do conhecimento que um sociólogo enfrenta ao abordar o currículo como uma produção social. Bernstein e eu nunca fomos reconciliados durante sua vida; no entanto, minha redescoberta da importância de Durkheim me deu um novo respeito por seu trabalho, que acredito ter desempenhado um papel importante, se não sempre reconhecido, na Sociologia da Educação e ainda desempenha.”

podem ser alcançados por meio de um diploma universitário, por exemplo. Salata (2018) resume esse argumento:

Se a aspiração aos níveis mais avançados de educação é menos frequente nas classes baixas, isso não se deveria a uma menor valorização da educação entre estas, mas sim à maior distância – e maiores custos – que seus membros teriam que percorrer para alcançá-la. Ao ter que escolher entre continuar estudando ou abandonar a escola, pesariam então as chances de sucesso – sendo o nível de rendimento escolar um importante indicador, utilizados pelos estudantes e suas famílias – e os custos relativos. Como o rendimento escolar dos estudantes de classes mais baixas tende a ser menor (em função do volume reduzido de recursos econômicos e culturais) e os custos relativos mais elevados, estes apresentariam maior probabilidade de abandonar a escola precocemente do que os estudantes de classes mais altas. (Salata, 2018, p. 221-222)

Raftery e Hout (1993) investigaram a manutenção dos efeitos de classe ao longo do tempo. Como resultado, elaboraram a hipótese denominada **Desigualdade Maximamente Mantida** – em inglês *Maximally Maintained Inequality* (MMI). Os autores concluíram que a expansão dos sistemas educacionais beneficia mais as classes sociais já privilegiadas, que estão mais preparadas para aproveitar as novas oportunidades, mantendo as desigualdades de acesso. A hipótese argumenta que somente quando os grupos favorecidos atingirem um ponto de saturação de acesso a um determinado nível educacional serão reduzidas as desigualdades relativas das classes desfavorecidas, exceto quando a expansão for especificamente direcionada a elas. Em síntese, os autores apresentam dois caminhos para políticas de expansão educacional: um caminho de manutenção das desigualdades e outro de equidade. Salata (2018) alerta que o primeiro caminho também pode ampliar as desigualdades, pois o efeito da classe social pode se intensificar ao longo do tempo em razão da maior concorrência pelos níveis avançados de ensino. Já o segundo caminho, de distribuir mais oportunidades de acesso para aqueles em desvantagem, reflete o princípio da diferença, da abordagem de equidade de Rawls (2003).

Lucas (2001) desenvolveu a hipótese da **Desigualdade Efetivamente Mantida** – em inglês *Effectively Maintained Inequality* (EMI) –, de modo complementar à hipótese da MMI. O autor argumenta que, na expansão da educação superior, as desigualdades não desaparecem, mas passam a se manifestar de novas formas. À medida que se reduzem as barreiras ao acesso, as desigualdades começam a se refletir na qualidade da educação, no prestígio das instituições e nos campos de estudo escolhidos. Estudantes de classes mais favorecidas buscam cursos e universidades “de elite”, com maior valor posicional. A expansão do sistema não elimina a estratificação social, apenas a desloca para outros aspectos da formação acadêmica. Esse fenômeno impulsiona a estratificação – verticalização ou falta de horizontalidade, nos termos de McCowan (2016) – do sistema de educação superior. Esse fenômeno também pode ser

observado no acesso a outros bens sociais, por meio do surgimento das “salas VIP”. Em resumo, argumenta-se que, diante da universalização do acesso a um bem, as classes favorecidas mantêm efetivamente as desigualdades que lhes proporcionam vantagens.

Essas hipóteses “temperam” a questão da equidade em sistemas educacionais com importantes objeções a serem “cuidadas” no desenvolvimento e na avaliação de políticas de expansão da educação superior.

Clancy e Goastellec (2007) analisam políticas de acesso e equidade no ensino superior em diversos países. Descrevem a tendência de transição de um modelo baseado no “mérito herdado” para a promoção da igualdade formal e, mais recentemente, para ações afirmativas voltadas a grupos sub representados. Mas, apesar da redução de desigualdades em alguns países, restam grandes disparidades socioeconômicas no acesso, na permanência e na conclusão da educação superior, mesmo onde foram adotadas políticas de inclusão. Os autores concluem que “[...] as diferenças evidentes entre os países sugerem que é possível alcançar avanços e que políticas educacionais e sociais bem fundamentadas são capazes de reduzir, embora não eliminar, as desigualdades” (Clancy e Goastellec, 2007, p. 152, tradução nossa).

É preciso acompanhar as mudanças relativas e absolutas da participação dos grupos desfavorecidos. As mudanças absolutas indicam a importância de melhoria na participação de qualquer grupo, independentemente de como os outros se saíram. “A preocupação aqui não é tanto com a expansão da participação, mas com o alargamento do acesso ao ensino superior a grupos anteriormente sub representados³⁷” (Clancy e Goastellec, 2007, p. 137, tradução nossa).

Clancy e Goastellec (2007) identificam que, apesar da globalização, há especificidades nacionais também sobre as categorias sociais utilizadas para definir diversidade. Alguns países dão ênfase a características identitárias, como etnia, enquanto em outros se focaliza nas condições socioeconômicas. Se, de um lado, isso dificulta comparações internacionais, de outro, ratifica a condição contextual das desigualdades.

Marginson (2018) defende que a educação superior pode promover mobilidade social, mas que isso depende de políticas direcionadas às populações desfavorecidas. Por isso, a educação superior deve ser vista como um bem público e as universidades precisam ser mais inclusivas, especialmente em um contexto globalizado.

Marginson (2018) também dedicou-se ao estudo da evolução dos Sistemas de Educação Superior com Alta Participação, caracterizados pela matrícula de mais da metade da população de referência (jovens de 18 a 24 anos, por exemplo). Ele descreve três características que

³⁷ *The concern here is less with the issue of expanding participation but with widening access to higher education to previously under-represented groups.*

moldaram esses sistemas nas últimas duas décadas: massificação, mercantilização e globalização. A primeira e mais universal é a **massificação**, ou seja, o crescimento em escala massiva da participação na educação superior. A segunda, a **mercantilização**, diz respeito à intensa competição entre instituições, que adotam práticas empresariais sob a influência de políticas neoliberais. Por fim, a **globalização** reflete a integração parcial entre os sistemas nacionais, com a maioria dos países participando de redes globais e rankings internacionais.

A partir da análise de evidências em dezenas de países, Marginson (2018) identifica quatro “metatendências” associadas aos sistemas com alta participação. A primeira é o **crescimento**, impulsionado pela crescente demanda social por educação, levando a um aumento da participação até níveis universais. A segunda tendência é a **convergência com a sociedade**, em que o sistema se conecta com a sociedade em vários aspectos, incluindo sua estrutura interna e na distribuição de resultados e bens posicionais. Contribui, assim, para desenvolver capacidades individuais e ampliar a participação social, reforçando o papel da educação superior no desenvolvimento. A terceira tendência é a **ascensão da multiversidade**, um modelo de instituição abrangente e multipropósito, consolidado como a forma predominante de educação superior. Essas instituições cresceram em termos de tamanho, diversidade e função, incorporando pesquisa e ensino de massas, e são mais inclusivas em relação às instituições mais seletivas. Por fim, a tendência da **estratificação e desigualdade**, como fruto da massificação. A expansão reforçou a estratificação entre as instituições de elite e as de massa, aprofundando desigualdades sociais. Embora a inclusão social tenha aumentado, a igualdade de oportunidades diminuiu, com as instituições de elite se tornando mais competitivas e acessíveis apenas para uma classe social privilegiada.

A participação na educação superior de massa tende a gerar uma experiência social média, embora a lacuna com a não participação seja mantida. Relativamente às instituições de educação de massa, as instituições de elite se tornam mais elitistas. Elas se tornam mais contestadas, mais difíceis de ingressar e mais sujeitas à captura pela classe média. A inclusão social se expande, mas a igualdade de oportunidades diminui³⁸ (Marginson, 2018, p. 67-68, tradução nossa).

Os sistemas precisam de uma “ação de cuidado” para não se limitarem a reproduzir as desigualdades. Os estudos em política educacional e, em especial, os de base empírica, não podem ignorar os condicionantes de origem, sob pena de ingenuidade teórico-metodológica,

³⁸ *Participation in mass higher education tends towards a social average experience, though the gap with non participation is maintained. Relative to mass education institutions, elite institutions become more elite. They are more contested, more difficult to enter, and more subject to middle class capture. Social inclusion expands but equality of opportunity declines*

corrosão das inferências e violência simbólica. Os modelos de análise dos sistemas educacionais precisam avaliar acesso e conclusão, cientes dos condicionantes socioculturais, distinguindo seus efeitos (Brooke e Soares, 2008).

McCowan (2016) também reconhece a existência de fatores sociais e de origem que se constituem em condicionantes de oportunidades. Para o autor, todos deveriam ter as mesmas possibilidades de adquirir as competências relevantes para o trabalho ou a educação que aspiram. Nessa concepção, o alcance da justiça social por meio da equidade pode ser compreendido a partir de três dimensões: disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade. Em nossa pesquisa, essas dimensões constituem as principais categorias de análise. Assim, as proposições do autor são detalhadas em item específico, a seguir.

3.3 Três dimensões de equidade em sistemas de educação superior para McCowan

Sistemas de educação são estabelecidos a partir de concepções sobre o que é a educação, como se desenvolve o ser humano, o conhecimento e seus propósitos, especialmente no nível superior. Além disso, refletem ideias sobre sociedade, comunidade e justiça social.

Os princípios da justiça de Rawls (2003) desempenham um papel fundamental na proposta de McCowan (2016; 2019; 2020) para um sistema de educação superior justo. McCowan observa a diversidade de modelos de IES, seus papéis e benefícios. Sua proposta insere-se no contexto da rápida expansão global da educação superior desde os anos 1990 e do crescente interesse de agências internacionais, em razão dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O autor defende condições equitativas de acesso, incentivando reflexões sobre os objetivos, meios, modelos universitários, seu papel e as políticas educacionais envolvidas.

McCowan é autor de uma centena de publicações, entre artigos e livros, no campo da educação. Sua titulação, da graduação ao doutorado, deu-se na Inglaterra nas áreas de letras, pedagogia, educação e desenvolvimento internacional, especialmente em Oxford e na Universidade de Londres. Sua produção evidencia uma visão de mundo constituída a partir do contato com diferentes realidades da educação, fruto de pesquisas na Ásia, África e América Latina. Como professor de educação internacional no Instituto de Educação da University College London, dedica-se às pesquisas em ensino superior, desenvolvimento internacional, acesso, qualidade e equidade no ensino superior e bem público. Trabalhos anteriores também exploraram a educação para a cidadania e os direitos humanos (UCL, 2020).

Na obra “Educação superior para e além dos ODS”, McCowan (2019) sistematizou reflexões anteriores sobre o papel da educação superior frente aos desafios globais de

desenvolvimento. A questão fundamental é sobre o tipo de desenvolvimento com o qual a educação superior está comprometida. Por isso, defende a criação de uma nova universidade, comprometida com acesso universal, a pesquisa para o bem público, o engajamento comunitário e capaz de repensar a educação e o desenvolvimento, para ir além dos ODS.

Em busca dessa nova universidade, McCowan avalia os modelos de universidade (medieval, humboldtiana, de desenvolvimento, empresarial e outros modelos) em termos das categorias de valor, função e interação (Quadro 8). Essas categorias determinam o papel da universidade e auxiliam na identificação das diferenças entre as instituições e os modelos institucionais. Os modelos tradicionais refletem características que continuam vivas nas universidades contemporâneas, com maior ou menor grau de influência. Quanto às categorias, a de “valor” refere-se à justificativa de existência da IES, sob a qual se relacionam valores intrínsecos e instrumentais, públicos e posicionais. A categoria “função” refere-se ao que a IES faz, às atividades que abrange e às funções que cumpre. Já a “interação” avalia a relação da IES com a sociedade externa, o fluxo de pessoas e o intercâmbio de ideias (McCowan, 2019).

Quadro 8 – Categorias da anatomia da universidade

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Valor	Valor atribuído à universidade, tratado como valor intrínseco ou valor instrumental.
Função	Papel da universidade: armazenamento, transmissão, produção ou aplicação de conhecimento.
Interação	Fluxo de ideias e atores entre a universidades e a sociedade.

Fonte: autor, a partir de McCowan (2019).

McCowan (2019) estabelece as relações entre educação e desenvolvimento. Não de educação para o desenvolvimento, nem de desenvolvimento para a educação, mas entre educação e desenvolvimento, em parte pelo reconhecimento do direito universal à educação e do direito formal à educação superior. Ele identifica condições, visíveis ou ocultas, que favorecem ou desfavorecem o alcance efetivo desse direito, como aquelas exploradas por Coleman e Bourdieu. Enquanto alguns grupos populacionais possuem privilégios e oportunidades, outros são excluídos e desfavorecidos. A existência de condições injustas e a desigualdade de oportunidades na educação superior estabelecem uma relação significativa com a desigualdade socioeconômica e as oportunidades de desenvolvimento.

Um sistema de educação superior justo, para McCowan (2016), depende da equidade. Mas, apesar de certa unanimidade entre os autores sobre a necessidade de justiça no acesso à educação, há “[...] discordâncias consideráveis sobre o que poderia constituir um sistema justo³⁹” (McCowan, 2016, p. 3, tradução nossa). A diversidade de concepções revela os

³⁹ *Considerable disagreement as to what might constitute a fair system.*

tensionamentos entre equidade e eficácia, público e privado, acadêmico e profissional, capacidades e competências/habilidades. “Um debate que é necessariamente normativo, envolve conflitos de natureza fundamentalmente moral e política, e envolve a interação entre características universais e contextuais de justiça humana⁴⁰” (2016, p. 3, tradução nossa).

A proposta de McCowan (2016) tem como pressuposto inicial a constatação dos tipos de benefícios que a educação superior oferece: valor intrínseco, valor instrumental, valor público e valor posicional, conforme descrito no Quadro 9.

Quadro 9 – Benefícios da educação superior

CATEGORIA		DESCRIÇÃO
Valor intrínseco		“O valor de ser educado em si mesmo, de ter uma compreensão profunda do mundo, participando de um diálogo crítico com outras pessoas, possuindo conhecimento sobre um determinado campo de estudo ou a capacidade de realizar operações complexas”.
Valor instrumental	Valor posicional (bem posicional)	“Refere-se às oportunidades que se tem em relação às oportunidades dos outros: ou seja, no contexto de bens escassos, se minhas oportunidades aumentarem, então as oportunidades de outros diminuem e vice-versa”.
	Valor público (bem público)	Potencial de beneficiar a sociedade como um todo, promovendo justiça social, desenvolvimento sustentável e acesso equitativo ao conhecimento, além de contribuir para o bem-estar coletivo.

Fonte: autor, a partir de McCowan (2019, p. 5).

O valor posicional da educação superior refere-se às vantagens competitivas que um diploma, por exemplo, oferece a um indivíduo em relação aos demais, dependendo do prestígio da instituição, do curso e do contexto de acesso. Por isso, a promessa de mobilidade social através da educação superior pode não se concretizar com o simples acesso.

O estudo de Salata (2022) explora o efeito das propriedades posicionais da educação. Embora a expansão do sistema estimule que jovens de classes sociais desfavorecidas alcancem níveis mais altos de escolaridade, isso reduz o valor posicional desses níveis. Assim, diminui o retorno obtido pelo estudante, por exemplo, em comparação ao período anterior à expansão. Além disso, famílias de grupos favorecidos tendem a adotar estratégias para que seus filhos alcancem níveis educacionais ainda mais elevados, mantendo sua posição privilegiada. Assim, mesmo que a desigualdade educacional absoluta possa diminuir, a desigualdade relativa tende a persistir, sugerindo a importância de considerar o caráter posicional da educação ao analisar o impacto da expansão do sistema de ensino.

Em resumo, os benefícios da educação superior não se constituem da mesma forma para as mesmas classes sociais ou grupos populacionais. Para McCowan (2016), em um sistema de

⁴⁰ *a debate that is necessarily normative, involving conflicts of a fundamentally moral and political nature, and one that involves an interaction between universal and contextual features of human justice.*

educação superior com iniquidades, as pessoas não acessam e concluem o ensino superior da mesma forma: há diferenças significativas de reconhecimento entre as instituições (estratificação) e o acesso por diferentes grupos sociais é condicionado em alto grau por fatores de origem. Nesses sistemas, há forte relação entre as desigualdades educacionais e as desigualdades socioeconômicas. O acesso de grupos sociais menos favorecidos é restringido aos cursos e instituições com pouco reconhecimento, conseqüentemente, com menor valor posicional, em comparação com os usufruídos pelos grupos mais favorecidos.

McCowan (2016) localiza na agenda internacional preocupações sobre a educação superior em termos de disponibilidade e acessibilidade, por vezes dissociadas. Mas é necessário preocupar-se com a expansão da educação superior em termos de equidade, observando três dimensões: disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade. O Quadro 10 relaciona cada dimensão à sua concepção, às barreiras e aos requisitos para o seu alcance.

Quadro 10 – Dimensões de equidade no acesso à educação superior

DIMENSÃO	Disponibilidade	Acessibilidade	Horizontalidade
<i>Concepção</i>	Existência de IES com infraestrutura, corpo docente e administrativo adequados. Existência de vagas suficientes para todos que desejem e tenham preparo mínimo para a educação superior.	Capacidade dos estudantes de ocupar os lugares disponíveis com equidade.	Baixa diferenciação de prestígio, reconhecimento e classificação institucional. Instituições se diferenciam por orientação, foco, área ou missão, tamanho, em vez de qualidade.
<i>Barreiras</i>	Expansão de IES em regiões não atendidas. Expansão de cursos e vagas disponíveis. Infraestrutura e pessoal adequados.	Capacidade de financiamento próprio do estudante. Exames de ingressos competitivos. Distância geográfica. Aspirações dos estudantes. Obs.: alcançar acessibilidade é mais desafiador quando a maior parte do investimento é privado.	Estratificação por diferenciação hierarquizante, entre: <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de IES - Modos de estudo - Cursos/áreas de maior ou menor prestígio - Valor posicional. - Qualidade e resultados em avaliações e rankings.
<i>Requisitos</i>	Significativo investimento de recursos públicos e privados.	Remoção de barreiras e condicionantes de origem, para garantir igualdade equitativa na obtenção das vagas disponíveis. Ações do Estado, como políticas de afirmação social (cotas), bolsas e financiamento. Preparação adequada dos estudantes nos níveis anteriores de ensino.	Expansão com qualidade. Regulação e observação das condições das IES para qualificação do Sistema de Educação Superior. Também é sustentado pelo imaginário social da educação (status da IES e reconhecimento social)

Fonte: autor, a partir de McCowan (2016, p. 14-17) e McCowan e Bertolin (2020, p. 8-9).

É de particular interesse para este estudo a dimensão da horizontalidade, justamente pela correlação estabelecida entre a diferenciação por modelo institucional e a justiça como equidade. Trata-se da “salvaguarda pouco reconhecida de que os alunos desfavorecidos não devem limitar-se a instituições de menor qualidade, permitindo ao mesmo tempo diversidade de *ethos* e foco disciplinar⁴¹” (McCowan, 2016, p. 2, tradução nossa).

McCowan e Bertolin (2020) relacionam alguns dos principais motivos pelos quais os sistemas de educação superior ainda são restritos, como: a) alto custo para a expansão exclusiva via setor estatal; b) limites de expansão via setor privado (tamanho restrito da classe média e mercantilização); c) escassez de pessoal qualificado em cenários de expansão, agravada pela migração de acadêmicos para IES de países desenvolvidos; d) ceticismo quanto ao direito de acesso ao ensino superior para todos; e) questionamento sobre a capacidade de todos os indivíduos acessarem o ensino superior.

Para McCowan e Bertolin (2020), esses motivos são responsáveis pela configuração de sistemas mais injustos em países pobres ou em desenvolvimento, como o Brasil. Por isso, na maioria das vezes, a expansão da educação superior não significa aumento de oportunidades de ingresso na educação superior com equidade. Em um contexto de rápida expansão e desregulação do setor privado mercantil, ocorre o aumento de IES com falta de qualidade e de reconhecimento. Intensifica-se a diferenciação vertical ou estratificação (falta de horizontalidade) das instituições: IES, cursos e modalidades de ensino reconhecidos com qualidade – com maior valor posicional – e aqueles de segunda linha.

Expandir o acesso à educação superior de forma estratificada (oferecendo provisões de maior qualidade para estudantes de status socioeconômico mais alto) pode aumentar os benefícios intrínsecos gerais da educação superior para a população, mas não proporcionará mais benefícios posicionais à população previamente desfavorecida e, em última análise, não reduzirá as desigualdades⁴² (McCowan, 2016, p. 6, tradução nossa).

Conforme McCowan e Bertolin (2020), há um tipo de distinção que é saudável para o sistema: a diferenciação horizontal. Ocorre quando existem no sistema diferenças de tipo de instituição, missão, área disciplinar, entre outras características, resguardando a qualidade. Essa diferenciação é desejável para atender à diversidade de contextos, territórios, demandas e

⁴¹ *acknowledged safeguard that disadvantaged students should not be confined to lower quality institutions, while at the same time allowing for diversity of ethos and disciplinary focus*

⁴² *Expanding access to higher education in a stratified way (in providing higher quality provision to students of a higher socio-economic status) may increase the overall intrinsic benefits of higher education to the population, but will not provide any more positional benefits to the previously disadvantaged population, and ultimately will not lessen inequalities.*

estudantes. Em nosso estudo, por exemplo, o bom desempenho de um modelo institucional em indicadores de qualidade, em níveis absolutos ou relativos ao modelo federal – modelo institucional com mais reconhecimento no Brasil – indica que há diferenciação horizontal, ou seja, são instituições diferentes, com propósitos e estruturas distintas, mas que preservam valor posicional semelhante. Já disparidades significativas entre o desempenho de modelos indicam hierarquização do valor posicional.

A diferenciação entre as instituições é um dos modos de estratificação. Ao analisar o contexto da rápida expansão da educação superior no Brasil, McCowan e Bertolin (2020) descrevem quatro tipos de estratificação (Quadro 11).

Quadro 11 – Tipos de estratificação (falta de horizontalidade) em sistemas de educação superior

TIPO DE ESTRATIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
<i>Estratificação por tipo ou modelo de instituição (externa)</i>	Há diferença hierárquica significativa entre tipos de IES, com base no reconhecimento de prestígio ou status de qualidade.	IES Públicas Federais com maior prestígio x IES Privadas com fins lucrativos com menor prestígio.
<i>Estratificação por modo de estudo (externa e/ou interna)</i>	Há diferença hierárquica significativa entre modos de estudo.	Modalidade presencial com maior prestígio/aproveitamento x Modalidade a distância com menor prestígio/aproveitamento
<i>Estratificação por curso ou área disciplinar (interna)</i>	Há diferença hierárquica significativa entre cursos ou áreas disciplinares.	Curso de Medicina com maior valor posicional x Cursos de Licenciatura com menor valor posicional.
<i>Estratificação por qualidade ou resultado de aprendizagem</i>	Há diferença hierárquica significativa nos resultados obtidos em sistemas de avaliação, incluindo de larga escala. A comparação pode ser aplicada a IES, cursos, modalidades de ensino e desempenho.	IES com resultados melhores no ENADE x IES com resultados piores no ENADE

Fonte: autor, a partir de McCowan e Bertolin (2020)

A questão da desigualdade nos sistemas de educação, segundo os autores analisados, é amplamente influenciada por fatores sociais, culturais e econômicos que perpetuam a reprodução das desigualdades. Para alcançar a equidade, um sistema educacional deve garantir igualdade de oportunidades, acesso e permanência, promovendo ações afirmativas, suporte financeiro e acadêmico, além de um currículo diversificado e inclusivo que atenda às necessidades de todos os grupos sociais, especialmente os mais vulneráveis.

4 A EXPANSÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL ENTRE 2005 E 2019

Este capítulo descreve a expansão da educação superior no Brasil entre 2005 e 2019, contexto no qual as UCRs são analisadas em comparação com outros modelos.

Promovida em reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento humano, social, econômico e sustentável, a expansão do acesso à educação superior é um fenômeno global. Além dos valores intrínsecos ao próprio indivíduo, a educação superior confere benefícios públicos e posicionais. Sociedades com maior nível de educação superior prosperam no longo prazo, e indivíduos com formação em nível superior têm acesso a bens e posições mais vantajosos em relação àqueles que não possuem esse grau de formação. Por sua vez, entre os formados no ensino superior, existem diferenças posicionais relacionadas ao reconhecimento e prestígio devido ao tipo de instituição, modalidades de curso e área disciplinar. Esse fenômeno costuma ser mais intenso quanto maior for o nível de desigualdades socioeconômicas do contexto. Assim, a expansão da educação superior justifica a necessidade de contemplar a equidade para ser justa.

Este capítulo descreve o Sistema de Educação Superior do Brasil e contextualiza as três fases da expansão entre 2005 e 2019: crescimento, aceleração diversificada e priorização do EAD mercantil. Por fim, apresenta estudos que revelam as desigualdades na educação superior no país.

4.1 O Sistema Brasileiro de Educação Superior

As primeiras instituições dedicadas à formação superior remontam à Antiguidade, como a de Nalanda no Oriente (McCowan, 2019) e a Academia de Atenas de Platão no Ocidente. As instituições de ensino superior contemporâneas são herdeiras da tradição fundada nos séculos XII e XIII d.C. pelas universidades medievais, como as de Bolonha, Paris e Oxford (Haskins, 2015). No Brasil, no ano de sua Independência, em 1822, não havia nenhuma universidade. No mesmo ano, nas ex-colônias espanholas na América, contabilizavam-se 26 universidades, criadas desde o início das invasões espanholas no século XVI d.C. (Cunha, 2007a).

Em 2024, a educação superior no Brasil contava com mais de 2,5 mil instituições (MEC, 2024). Em 2018, eram oferecidos cerca de 38 mil cursos de graduação, onde estavam matriculados mais de 8,45 milhões de estudantes (INEP, 2020), um crescimento expressivo em

relação ao início do milênio, quando o contingente de estudantes do ensino superior alcançou apenas 3 milhões (Jacobus, 2020). O crescimento nas primeiras décadas do século XXI evidencia uma rápida expansão da oferta e do acesso à educação superior no país.

Entretanto, o Brasil ainda não alcançou a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecida em 2014, que objetivava incluir 50% da população entre 18 e 24 anos no ensino superior até 2024 (Brasil, 2014). A expansão do sistema educacional permanece um desafio, uma vez que ampliar um sistema já marcado por desigualdades estruturais pode significar a expansão de iniquidades (McCowan e Bertolin, 2020).

Diante desse cenário, questiona-se sobre qual é o verdadeiro propósito da expansão do ensino superior no Brasil: uma simples e injusta massificação ou uma efetiva democratização? Para garantir a democratização, não basta apenas aumentar o acesso, é imprescindível assegurar qualidade e equidade. Caso a expansão ocorra com qualidade, mas sem equidade, será suficiente? Essa reflexão reforça a importância de políticas educacionais que promovam tanto o crescimento quanto a inclusão social nas universidades brasileiras.

Um fator crucial a ser considerado refere-se às diferenciações do Sistema de Educação Superior. No Brasil, a educação superior não é homogênea. Pelo contrário, apresenta significativa diversidade institucional e regional, com concentração de vagas nas regiões Sudeste e Sul (MEC, 2024) e dicotomias entre instituições públicas e privadas, muitas vezes ofuscando outros modelos, como o comunitário. Cada contexto, regional e institucional, estabelece um conjunto específico de condicionantes socioeconômicos, que impactam de forma significativa as desigualdades de acesso e o desempenho dos estudantes. Portanto, trata-se de uma questão complexa, diversificada, localizada e multidimensional, que exige políticas mais equitativas, plásticas e eficientes.

4.1.1 O desenvolvimento da universidade e da educação superior

A universidade pode ser compreendida como uma instituição social ou como uma organização específica, uma entidade jurídica em um determinado contexto.

Enquanto instituição social, a universidade pode ser entendida como *locus* do conhecimento. Sua história é marcada, conforme Martins (2008, p. 32), por três grandes mudanças de paradigma em relação à ciência. A primeira remonta à civilização greco-romana e refere-se ao advento da produção de conhecimento lógico e empírico sobre a natureza. A segunda mudança refere-se à formação de intelectuais, pensadores, administradores da Igreja e profissionais dedicados aos estudos clássicos durante os conflitos na Idade Média. A terceira

mudança refere-se ao movimento iluminista, marcado pelo trabalho científico, pela ciência experimental e pela geração de novo conhecimento.

A universidade como instituição é uma das construtoras da consciência **crítica** da nação. Para Martins (2008, p. 31), a concepção de universidade está assentada em dois pilares: **liberdade** e **autonomia**. Isso significa “[...] ser o *locus* do cultivo livre do saber e possuir autonomia como condição essencial para assegurar a liberdade necessária à busca do conhecimento”.

Ao longo da história, as diferentes manifestações de universidade revelam os motivos e as intencionalidades de sua existência, bem como a visão e as demandas da sociedade por conhecimento a cada tempo e contexto. A partir dessas concepções ou paradigmas, pode-se estabelecer a classificação descrita no Quadro 12.

Quadro 12 – Principais concepções e paradigmas de universidade

CONCEPÇÃO	DESCRIÇÃO
Universidade de ensino	Origem: Século XIX. Cardeal Newman, Universidade de Dublin, Irlanda. Universidade como lugar do ensino e da difusão do conhecimento universal, sem envolvimento com pesquisa ou produção de conhecimento, que seria desenvolvido por outras instituições. Centrada na formação geral, humanista e integradora. Vista com simpatia pelos humanistas e generalistas, assim como pelo setor privado, contrários à indissociabilidade em razão de custo.
Universidade profissionalizante	Origem: Século XIX. Grandes Écoles, Império Napoleônico, França. Privilegia o ensino, centrada nos estudos científicos em vez dos estudos clássicos. Objetiva a formação de novos profissionais (quadro técnico) demandados pelo Estado e pela sociedade.
Universidade de pesquisa	Origem: Século XIX. Wilhelm von Humboldt, Universidade de Berlim, Alemanha. Comprometido com o desenvolvimento da ciência e do conhecimento novo. <i>Locus</i> das atividades de educação e de investigação científica, voltada para o avanço da ciência e não apenas para a transmissão do conhecimento existente. Pressupõe plena autonomia.
Universidade de serviço ou extensão	Origem: Século XIX, Land-Grant colleges <i>and</i> Universities, EUA. Focada em serviços de extensão para disseminar conhecimentos gerados em estações experimentais e promover educação permanente aos consumidores e produtores de novas tecnologias. Abre as portas da universidade e oferece acesso à educação liberal e técnica.
Multiversidade	Origem: Século XX, Clark Keer, EUA Definida pela pluralidade de objetivos, diversificação de funções e variedade de públicos, contrapondo-se à ideia de uma universidade com um propósito único. Incorpora parte dos outros modelos. Faz surgir novas características, como o sistema de pós-graduação. Promove o reconhecimento do trabalho de pesquisa como profissão.

Fonte: autor, a partir de Martins (2008, p. 32-44).

Cada um desses paradigmas recebe elogios por suas conquistas, mas também críticas. As universidades nunca reproduziram com exatidão a configuração ideal dessas concepções, sendo que os paradigmas se entrelaçam ao longo da história (Martins, 2008).

Martins (2008) utiliza a classificação de Olsen entre universidade como instituição (orientada para a organização interna) ou como instrumento (orientada para o ambiente externo), relacionando outros quatro fatores determinantes: (1) lógica de funcionamento; (2) critérios de desempenho; (3) natureza da autonomia; e (4) mecanismos propulsores de mudança.

Atualmente, diversos submodelos de universidade se apoiam em aspectos dos paradigmas mencionados, enquanto outros inovam, dando origem aos chamados “modelos alternativos de universidades” – *alternative universities* (Martins, 2008). Nesse contexto, “O modelo comunitário de universidade é **híbrido**, sendo caracterizado como simultaneamente público e privado, ao mesmo tempo em que se diferencia tanto dos modelos estatais quanto dos modelos privados com fins lucrativos.”⁴³ (Fioreze e McCowan, 2018, p. 372, tradução nossa). Tal concepção explica o termo “**público não estatal**”, comumente atribuindo às universidades comunitárias no Brasil, que subverte a classificação oficial destas como instituições privadas.

4.1.2 Contornos legais da educação superior no Brasil

A compreensão da universidade enquanto organização depende do tempo e contexto em que foi criada, desenvolvida e regulamentada, seja como iniciativa estatal, comunitária ou privada. Ou seja, em cada país e região, a busca por conhecimento e desenvolvimento levou à constituição de organizações denominadas universidade. No entanto, para obter o “rótulo” de universidade, é necessário alcançar “determinados padrões e características [...] que conferem status e prerrogativas especiais” (Martins, 2008, p. 30-31).

No Brasil, em nível federal, esse reconhecimento é definido por um conjunto de dispositivos legais, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988 e a Lei n.º 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No âmbito das Unidades Federativas (UFs) também existem dispositivos constitucionais (constituições estaduais), além de leis e decretos regulamentares para o desenvolvimento de sistemas estaduais de educação, inclusive no nível superior.

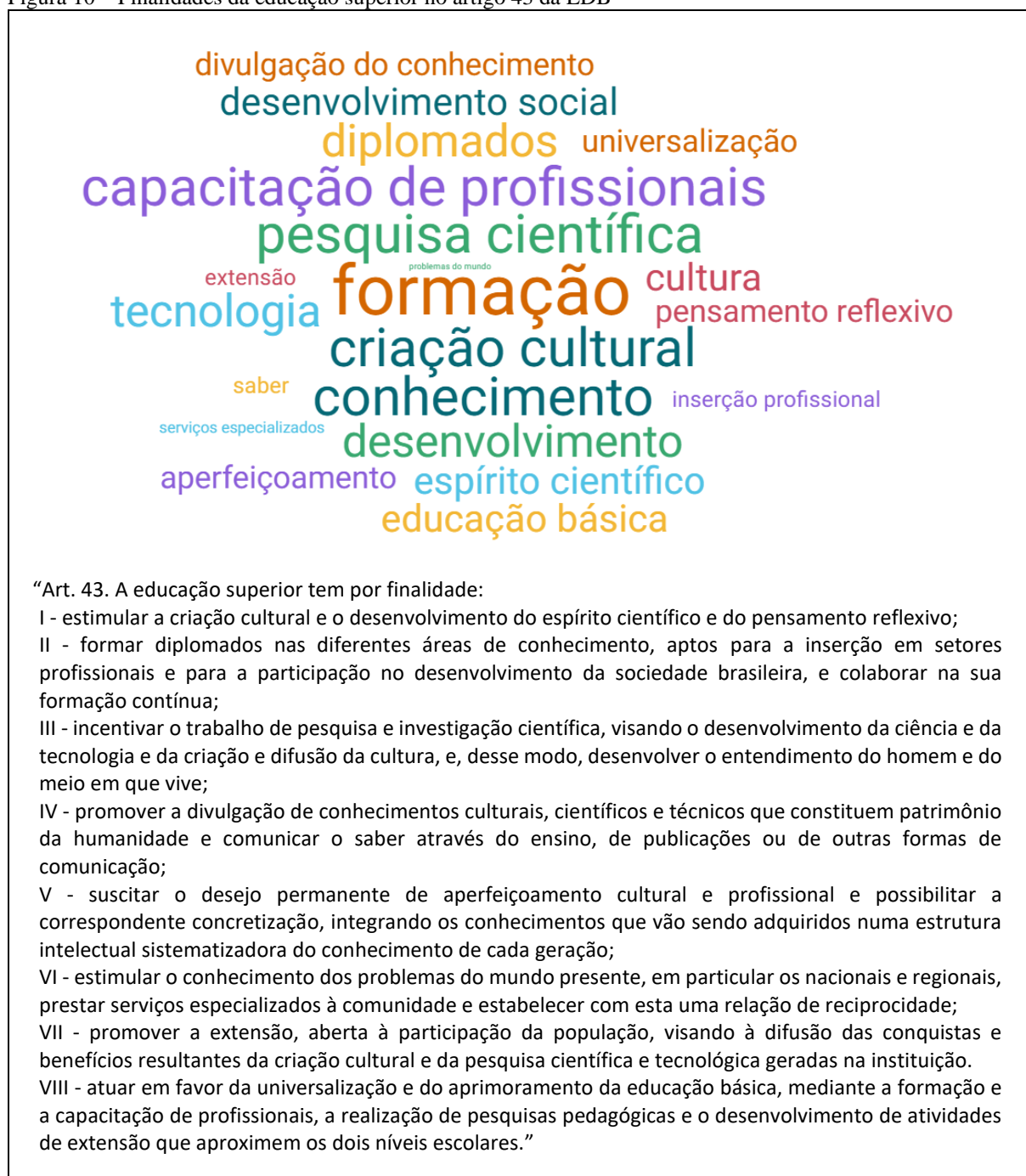
A Constituição Federal dedica ao tema os artigos 205 ao 214, inseridos na Seção I – Da educação, do Capítulo III (Brasil, 1988). O texto constitucional refletiu o momento de abertura

⁴³ *The community model of university is a hybrid one, being characterised as both public and private at the same time, while differentiating itself both from state and for-profit private models.*

política da época, como o compromisso com o bem-estar social, o desenvolvimento humano, a democracia e a cidadania. O artigo 207 assegura às universidades o gozo da “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” e exige a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

A LDB, em seu artigo 43, define as finalidades da educação superior, as quais são apresentadas na Figura 10, que também exhibe uma síntese visual desses propósitos.

Figura 10 – Finalidades da educação superior no artigo 43 da LDB



Fonte: ilustração gerada pelo autor em Infogram.com, a partir do texto do art. 43 da LDB (Brasil, 1996).

O ensino superior no Brasil desenvolve-se em cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. O artigo 44 da LDB define as condições de acesso à graduação e à pós-graduação: os cursos de graduação estão “[...] abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”; os de pós-graduação (programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros) estão “[...] abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino” (Brasil, 1996).

A Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019, alterou o artigo 19 da LDB, que define quais são as categorias administrativas das instituições de ensino no Brasil. Com essa alteração, as instituições comunitárias foram incluídas na LDB como uma categoria administrativa, ao lado das instituições públicas e privadas (Brasil, 1996). As IES públicas podem ser subdivididas em federais, estaduais, municipais e especiais. Já as IES privadas podem ser subdivididas entre as com e as sem fins lucrativos. Ambas podem ser qualificadas como confessionais, mas somente as sem fins lucrativos podem ser certificadas como filantrópicas. As comunitárias “[...] podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas, [e] podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei” (Brasil, 1996).

Quanto à organização acadêmica, as IES no Brasil são classificadas como: Universidade, Centro Universitário, Faculdade, Centro Federal de Educação Tecnológica, Escola de Governo, Instituto Federal, Faculdade de Tecnologia e Instituição Especialmente Credenciada para oferta de cursos *lato sensu* (Brasil, 1996; MEC, 2017; 2024).

As universidades constituem-se como a organização acadêmica por excelência. No artigo 52 da LDB, elas são a única organização acadêmica descrita quanto às suas características: “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (Brasil, 1996). Isso exige dessas instituições a manutenção de: “I - produção intelectual institucionalizada [...]; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (Brasil, 1996).

O credenciamento das universidades, centros universitários e faculdades para oferta de graduação foi estabelecido pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017). Nele, o artigo 15 determina que as instituições privadas são inicialmente credenciadas como faculdades, e eventuais mudanças na organização acadêmica ocorrem por meio do credenciamento. A organização acadêmica das Instituições Federais de Ensino Superior é determinada por sua lei de criação. Além disso, as instituições da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica são tratadas de maneira equivalente às universidades federais no que se refere à regulação, supervisão e avaliação (Brasil, 2017).

Nos artigos seguintes do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017), são estabelecidos requisitos específicos para o credenciamento das instituições privadas e comunitárias, seja da categoria de faculdade para centro universitário (artigo 16) ou de centro universitário para universidade (artigo 17), conforme sintetizado no Quadro 13. Além desses requisitos específicos, a IES deve atender aos requisitos gerais descritos nas seções seguintes do decreto para credenciamento e credenciamento.

Quadro 13 – Condições para credenciamento IES privadas e comunitárias

Organização acadêmica	Faculdade	Centro Universitário	Universidade
Regime de Trabalho do Corpo Docente	Não especificado	½ em Tempo Integral	½ em Tempo Integral
Titulação Acadêmica do Corpo Docente	Não especificado	½ com titulação de mestre ou doutor	
Graduação	Pelo menos 1 curso de graduação credenciado	Pelo menos 8 cursos reconhecidos, com conceito satisfatório na avaliação externa <i>in loco</i> do INEP	Mínimo de 60% dos cursos reconhecidos e com conceito satisfatório obtido na avaliação externa <i>in loco</i> do INEP ou em processo de reconhecimento
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Não especificado	-	Oferecer regularmente pelo menos 4 cursos de mestrado e 2 cursos de doutorado reconhecidos pelo MEC
Extensão		Programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento dos cursos de graduação	
Iniciação científica		Programa de iniciação científica com projetos orientados por docentes doutores ou mestres, podendo incluir programas de iniciação profissional, tecnológica ou à docência	
Conceito Institucional		Nota igual ou superior a 4 na avaliação <i>in loco</i> do INEP	
Processo administrativo de supervisão		Não ter sido penalizada por processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos	

Fonte: autor, a partir de Brasil (2017).

É explícita a diferença entre os requisitos para credenciamento de faculdade em relação ao credenciamento de organizações acadêmicas mais complexas.

O credenciamento de novas instituições privadas por grandes mantenedoras é facilitado, conforme estabelecido no artigo 24 do Decreto nº 9.235/2017. Para as faculdades, existe a possibilidade de “credenciamento prévio”, aplicável às mantenedoras que tenham “[...] todas as suas mantidas já credenciadas com CI, [igual ou superior a quatro nos últimos cinco anos], e que não tenham sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos” (Brasil, 2017).

Quanto à modalidade de ensino, o Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) regulamenta, em seu artigo 18, “o credenciamento de IES para oferta de cursos na modalidade presencial ou na modalidade a distância ou em ambas as modalidades”. A modalidade a distância pode ser oferecida na sede da IES, em *campus* fora da sede (para universidades), ou em polos de educação a distância (EAD).

Polo de educação a distância é definido pelo artigo 97 do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) como “[...] a unidade descentralizada da [IES], no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância”. Os parágrafos § 1º e § 2º definem requisitos e restrições: é necessário manter “infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos [PPCs e ao PDI]”; não é permitido oferecer curso na modalidade presencial em polos de EAD, nem ofertar curso EAD em locais não previstos na legislação (Brasil, 2017).

Complementando essas diretrizes, o Manual de Conceitos para as Bases de Dados do Ministério da Educação sobre Educação Superior, anexo à Portaria MEC nº 21/2017 (MEC, 2017), descreve as terminologias do setor utilizadas no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, o Cadastro e-MEC. Esses conceitos foram sistematizados no Quadro I.1 do Apêndice I, que apresenta um recorte dos principais termos empregados nesta pesquisa e seus significados na política pública federal. De forma mais resumida, o Quadro 14 descreve os termos Sistema de Ensino, IES, categorias administrativas (pública federal, privada com fins lucrativos e comunitária), universidade e modalidade de ensino e polo EAD.

Quadro 14 – Terminologias sobre educação superior utilizadas no Cadastro e-MEC

CONCEITO	SIGNIFICADO
SISTEMA DE ENSINO	
<i>“Constitui a organização e a articulação das instituições, dos órgãos e das atividades de educação e ensino de Municípios, de Estados e do Distrito Federal ou da União, submetidos às normas gerais da educação nacional e normas específicas de cada sistema. Também indica o ente da Federação ou entidade a ele vinculada que detém a função normativa e de regulação e supervisão de cada sistema.”</i>	
Sistema de Ensino Federal (SEF)	“Compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. (Art. 16 da Lei nº 9.394, de 1996).”
Instituição de Educação Superior (IES)	“Instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão competente nos Sistemas Estaduais ou Militar, com objetivo de promover educação em nível superior. A Instituição de Educação Superior passa a existir a partir da publicação dos respectivos atos de credenciamento e de autorização de curso de graduação ou da Lei de criação, no caso das instituições públicas.”

CONCEITO	SIGNIFICADO
CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO	
<i>“Classificação da instituição de ensino superior decorrente da natureza jurídica da mantenedora da qual está vinculada.”</i>	
Pública	“Instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.”
... Federal	“Instituição mantida pelo Poder Público federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades”
Privada (particular)	
... Com fins lucrativos	“Instituição mantida por ente privado, com fins lucrativos. (Particular em sentido estrito)”
... Sem fins lucrativos	“Instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos. Classifica-se em:”
... Comunitária	“Instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Instituição detentora de certificado de qualificação de instituição Comunitária, emitido pelo MEC, nos termos da legislação própria.”
ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA DA INSTITUIÇÃO	
<i>“Classificação das instituições de educação superior segundo a abrangência de sua atuação em ensino, pesquisa e extensão.”</i>	
Universidade	“Dotada de autonomia na sede, pode solicitar o credenciamento de <i>campus</i> fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. São instituições que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.”
CURSO SUPERIOR	
<i>“cursos de graduação ou sequenciais ministrados por IES, na modalidade presencial ou a distância, destinados a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Para emissão de diploma, os cursos dependem de ato de reconhecimento emitido pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente nos Sistemas Estaduais ou Militar. O registro dos cursos de graduação de cada IES deve constar do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, levando em consideração os atributos de denominação, grau, modalidade e local de oferta.”</i>	
... Graduação	“Curso superior que confere diplomas, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, conferindo os graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia.”
Modalidade	“Forma de oferta de cursos, podendo ser presencial e a distância. As modalidades devem ter como objetivo principal a efetivação do processo de aprendizagem do educando e sua formação como um todo competência cognitiva e competência social/afetiva”
... Presencial	“Modalidade de ensino que exige do aluno a presença física e obrigatória nas atividades didáticas e nas avaliações.”
... A distância (EAD)	“Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”

CONCEITO	SIGNIFICADO
LOCAIS DE OFERTA	
“Localização física, isto é, endereço de funcionamento das atividades acadêmicas dos cursos presenciais e a distância ofertados pela IES.”	
... Polo de educação a distância	“É a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. Os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso.”

Fonte: autor, a partir de MEC (2017, p. 31-32)

4.1.3 Tipos, modelos, segmentos e vertentes institucionais na educação superior brasileira

O Sistema de Educação Superior do Brasil é diversificado. Em sua curta história, especialmente quando comparado a países com tradição mais longa, a educação superior se desenvolveu de maneira distinta em cada região e unidade da federação. Nos estados, também houve diferenças significativas entre as capitais e o interior. A gênese das instituições foi impulsionada por diferentes agentes, como a União, os estados, ordens religiosas cristãs católicas e protestantes, comunidades locais em microrregiões e municípios e, mais recentemente, pela iniciativa privada com fins lucrativos.

No entanto, os estudos sobre políticas educacionais brasileiras frequentemente adotam uma visão dicotômica, classificando as instituições em dois setores: público e privado. Senkevics (2021), com base no referencial de Modos de Diferenciação⁴⁴ de Arum, Gamoran e Shavit (2007), enquadra o sistema brasileiro como binário “uma vez que a maior distinção legal entre as instituições se dá entre um setor público gratuito e um setor privado pago” (Senkevics, 2021, p. 232). O autor incorre no equívoco comum, especialmente no Brasil, de associar o “pago” ao “privado” e o “público” ao “gratuito”. Para ele (2021, p. 232-233), essa binaridade evidencia a estratificação vertical do sistema brasileiro: no setor [público gratuito] “dominam as universidades com autonomia didático-científica, baseadas no tripé ensino-pesquisa-extensão”, enquanto no setor “privado pago” predominam “faculdades e centros universitários de menor porte, priorizando cursos de baixo custo e alta demanda.” No entanto, essa classificação ignora a diversidade e variedade institucional do sistema nacional, como o modelo das Universidades Comunitárias Regionais (UCRs), inseridas no setor comunitário —

⁴⁴ Os Modos de Diferenciação de Arum, Gamoran e Shavit (2007) classificam a expansão e a diferenciação dos sistemas de educação superior em três categorias: unificado ou unitário (sem diferenciação), diversificado (com múltiplas camadas) e binário (com duas camadas, acadêmica e vocacional). A proposta dos autores baseia-se em um estudo empírico comparativo realizado a partir de dados de quinze países. O Brasil não faz parte da amostra, e sua classificação como sistema binário é uma inferência de Senkevics (2021), considerada equivocada nesta tese.

considerado público não estatal —, onde os estudantes pagam mensalidades. No estudo de Senkevics (2021), as UCRs são classificadas no setor privado, ainda que suas características — como autonomia e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, decorrentes do fato de a maioria serem universidades — justifiquem sua posição em outro polo.

Dois questões correlatas merecem atenção: a) a dicotomia público-privado, como apontado por Fioreze (2017), leva à negligência do modelo comunitário, mesmo após dez anos do marco legal do setor estabelecido pela Lei nº 12.881/2013; b) a tendência à simplificação e homogeneização, que desconsidera aspectos regionais.

O estudo de Fioreze (2017) investiga o caráter público não estatal das universidades comunitárias, contribuindo para a superação da dicotomia entre público (do Estado) e privado (do mercado) nos estudos sobre educação superior no Brasil. A autora (2017, p. 7) fundamenta-se na perspectiva de Marginson, “[...] de que a educação superior e suas instituições são públicas e privadas ao mesmo tempo, na forma de uma composição variável”. Para isso, utiliza “[...] uma combinação entre uma concepção econômica de bens públicos e privados, de Paul Samuelson, e uma concepção política formada a partir de três conceitos: de bem público, de esfera pública e de público como aquilo que é submetido ao controle e regulação [...]” (Fioreze, 2017, p. 7).

A outra questão diz respeito à heterogeneidade com que os diferentes modelos institucionais se desenvolvem em cada contexto. As nuances regionais da educação superior precisam ser consideradas. Em 2018, por exemplo, nos estados do RS e SC, as UCRs concentravam a maioria dos estudantes matriculados na graduação, superando, respectivamente, as IES federais, sem fins lucrativos, mercantis, estaduais e municipais (Bertolin, Schaeffer, Del Ré, 2023). Logo, nesses estados, qualquer análise do sistema de educação superior deve adotar uma perspectiva regionalizada, levando em consideração a categoria administrativa das comunitárias.

Ao considerar os arranjos regionais e a existência de outros setores, além do público estatal e do privado mercantil, o Sistema de Educação Superior do Brasil pode ser caracterizado como “diversificado” no Modelo de Diferenciação de Arum, Gamoran e Shavit (2007).

4.2 Expansão da Educação Superior no Brasil (2005-2019)

Para Cunha (2007a), a educação não pertence a uma esfera autônoma, mas se entrelaça ao contexto sociopolítico e histórico. O autor propõe uma periodização para a educação superior dividida em seis etapas, que correspondem às rupturas políticas da historiografia brasileira, do

século XVI até a redemocratização na década de 1990. O primeiro período é o da Colônia, abrangendo os cursos de Artes e Teologia do colégio dos jesuítas da Bahia, iniciados em 1572. O segundo período é o do Império, da chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, até o fim da Monarquia. O terceiro corresponde à República Oligárquica, que vai até o início do governo provisório de Vargas. O quarto período é o da Era Vargas. O quinto período corresponde à República Populista, de 1945 a 1964 (Cunha, 2007b). O sexto é o da Ditadura Militar (Cunha, 2007c), que termina em 1988 com os movimentos democráticos. À lógica do autor pode-se adicionar um novo período: a Nova República, que se inicia com a Constituição Federal de 1988 e segue até o presente.

Outra periodização da história da educação superior no Brasil é oferecida por Bielschowsky (2023). Essa classificação, baseada na proposta de Eunice Durham, define períodos segundo movimentos políticos do Brasil, incluindo subdivisões dentro da redemocratização, como a (neo)liberalização do setor e a financeirização.

O Quadro 15 combina as periodizações apresentadas pelos autores.

Quadro 15 – Periodização histórica da educação superior no Brasil

PERÍODO	HISTÓRIA	CARACTERÍSTICA DO ENSINO SUPERIOR
1572-1808	Período Colonial	Cursos de artes e teologia
1808-1889	Da chegada da Família Real ao início da República	Escolas autônomas com formação de profissionais liberais
1889-1930	Primeira República	Descentralização, escolas públicas (federais e estaduais) livre ou privadas
1930-1945	Era Vargas	Criação das primeiras universidades
1945-1964	Democracia de 1946	Ampliação do número de universidades públicas
1964-1985	Ditadura civil-militar	Novo modelo de universidade e desenvolvimento acelerado do sistema privado – constituição de sistema de massa
1985-1997	Redemocratização	Constituição de 1988, estagnação no número de matrículas
1997-2007	(Neo) liberalização	Expansão acelerada da participação do setor privado na oferta de vagas, após decretos federais 2.207 e 2.306.
2007-2017	Financeirização	Crescente mercantilização, após lançamento das primeiras IPOs de conglomerados ligados ao ensino superior
2017-	Priorização do EAD mercantil	Ampliação exponencial de polos e cursos EAD de IES mercantis, autorregulamentadas, e ênfase na terceirização

Fonte: autor, a partir de Bielschowsky (2023, p. 16), Cunha (2007a, 2007b e 2007c)

É durante as fases de (Neo)liberalização, Financeirização e Priorização do EAD mercantil que se insere historicamente esta pesquisa. Nesse período, intensificou-se a expansão da educação superior, com políticas de financiamento estudantil, como o PROUNI e o FIES, e a promoção da modalidade EAD.

Durante a fase de (Neo)liberalização, foi regulada a exploração da educação superior pelo setor privado mercantil, preparando o terreno para a fase seguinte. O período da

Financeirização é marcado pela liberalização e desregulamentação da educação superior e sua inserção no mercado de capitais (Bielschowsky, 2023).

O cenário político brasileiro das últimas décadas do século XX foi marcado pelo fim da Ditadura Militar e pela promulgação de uma nova Constituição. A reforma do Estado ocorreu em meio a crises socioeconômicas. Conforme Pereira e Pronko (2014), o suporte internacional veio por meio de empréstimos de ajustamento estrutural do Banco Mundial (BM), condicionados a mudanças em setores como infraestrutura, saúde e educação⁴⁵.

Pereira e Pronko (2014) analisam as transformações do Banco Mundial, destacando sua influência nas políticas nacionais de seus credores. Ao longo do tempo, o BM expandiu significativamente sua atuação, indo além da infraestrutura, energia e transporte para “[...] abranger também política econômica, educação, saúde, habitação, meio ambiente, administração pública, desenvolvimento urbano e rural, políticas fundiárias e reconstrução nacional pós-conflito” (Pereira e Pronko, 2014, p. 11-12). Essa ampliação do mandato foi acompanhada refletiu a crescente politização de suas ações. Para os autores, o banco utiliza seus recursos financeiros como ferramenta para promover modelos econômicos e orientar os governos em políticas de implementação do desenvolvimento capitalista.

Na década de 1990, o Banco Mundial exerceu grande influência na promoção do neoliberalismo e da globalização econômica. Esse período foi marcado por intensos debates sobre a crise fiscal e as políticas de ajuste estrutural. Conforme Mello (2014), a partir do Consenso de Washington, o BM promoveu a desregulamentação do mercado, a redução do papel do estado e a privatização de empresas estatais. Nesse contexto, “A educação foi encarada como medida compensatória das políticas de ajuste estrutural, e o BM se tornou o maior financiador mundial externo em educação” (Mello, 2014, p. 154).

O Banco Mundial exigiu a ampliação das taxas de atendimento do sistema de educação superior à população como um indutor de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, condicionou empréstimos à retração dos investimentos estatais, censurando, no Brasil, a expansão do modelo já consagrado das universidades federais. Prescreveu-se então a solução mercantil de políticas de privatização do setor.

Mello (2014) descreve a convergência de agendas entre o BM e o MEC, especialmente nas reformas educacionais implementadas no Brasil da década de 1990. O Brasil passou a tomar empréstimos do Banco para financiar a educação a partir da década de 1970 e alcançou o ápice

⁴⁵ O Banco Mundial foi criado na década de 1940. Ao longo dos anos ampliou e diversificou suas áreas de atuação. A partir da década de 1960, passou a operar financiamentos para educação, via o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (Mello, 2024).

na década de 1990, tornando-se seu principal “cliente”. O estudo de Mello revela uma afinidade intelectual entre o Banco e o ministro da Educação Paulo Renato (1995-2002) para a implementação de transformações na política de educação superior no Brasil, como a criação do Conselho Nacional de Educação, as reformas na supervisão, regulação e avaliação do ensino superior, e a liberalização da exploração mercantil do setor.

Mello destaca os resultados e as características da expansão durante a gestão do ministro Paulo Renato:

[...] houve um crescimento de 894 para 1.637 instituições de ensino superior (83,11%), de 6.252 para 14.399 cursos (130,31%) e de 1.759.703 para 3.479.913 matrículas (97,76%) [...] se as federais aumentaram em 28%, o setor privado mais do que duplicou, sendo responsável, já em 2002, por 88,1% dos estabelecimentos, contra 11,9% no setor público. [As matrículas] dobraram no período (97,8%), mas de forma desigual: 44,65% nas instituições federais, mesmo com orçamento restrito, 73,72% nas estaduais e, daí se compreenderem as críticas, 129,26% no setor privado, que, ao passar de 1.059.163 para 2.428.258 matrículas, veio a atender quase 70% do alunado em 2002. Praticamente 9 em cada 10 instituições e 7 em cada 10 alunos do ensino superior estavam no setor privado (Mello, 2014, p. 170-171).

Em síntese, alinhado ao BM, o setor privado liderou a expansão e passou a representar 88% das instituições e a concentrar 70% das matrículas em 2002. Enquanto as universidades federais cresceram 28%, as privadas mais que dobraram.

A política de financeirização foi levada ao extremo após o golpe de 2016. A condução política do ministro da Educação Mendonça Filho (2016-2018), em 2017, promoveu a desregulação da expansão da educação superior, especialmente na modalidade a distância. Isso permitiu a criação acelerada de novos polos de EAD sem a necessidade de inspeção presencial do MEC, bastando uma declaração da IES no Cadastro e-MEC. Nos anos seguintes, constatou-se uma crise de qualidade sem precedentes na história da educação superior no Brasil, com sérias implicações para todo o sistema.

No início da década de 2020, esse modelo político produziu um sistema concentrado em grandes grupos financeiros que exploram, entre outras atividades, a manutenção de IES, os chamados Grandes Grupos Consolidadores (GGC). Em 2022, nove dos maiores GGC concentravam metade das matrículas de graduação do país e 80% das matrículas na modalidade EAD (Bielschowsky, 2024).

A modalidade a distância é um importante recurso de flexibilização e alternativa de acesso. No entanto, passou a ser o “carro-chefe” da educação superior no país. Em 2022, o ingresso na graduação no EAD já superava mais do que o dobro do presencial. Quase a metade da oferta de EAD era realizada de modo mercantilizado, utilizando, inclusive, estratégias como

a terceirização de polos e o comissionamento por matrículas. E a modalidade EAD já representava 46% de todas as matrículas de graduação (Bielschowsky, 2024). Mantida essa tendência de crescimento, o EAD será a modalidade predominante no ensino superior brasileiro, a partir de 2024, realidade já observada em alguns estados. No RS, por exemplo, em 2022, 55% dos estudantes de educação superior estavam matriculados em cursos de graduação na modalidade EAD (INEP, 2023a). O próprio MEC reconheceu a inadequação da situação, ao suspender, em junho de 2024, a abertura de novos polos de EAD até a redefinição ou publicação de novas diretrizes (Folha de São Paulo, 2024).

Como consequência, verificou-se no Brasil o fenômeno que Ball (2022) descreve como financeirização da educação alinhada à agenda internacional, o *edubusiness*. O neologismo descrito pelo autor engloba o emaranhado conjunto de bens e serviços relacionados à exploração comercial da educação superior, que envolve a compra e venda de serviços educacionais, materiais didáticos, instituições de ensino e, em última instância, a “comercialização” dos próprios estudantes. O trabalho de Ball (2022) revela os *players* do “mercado”, os principais agentes e suas estratégias corporativas, além das implicações da neoliberalização da educação superior na política educacional. Entre os principais impactos desse processo, Ball (2022) destaca: a expansão sem garantia de qualidade, devido à priorização do lucro em detrimento dos padrões acadêmicos; o aumento do desemprego de graduados, decorrente da falta de qualidade e estratificação do sistema; e a ênfase no retorno financeiro, que privilegia habilidades técnicas e profissionalizantes em detrimento da formação integral.

Desde o século XX, a necessidade de expansão da educação superior para atender à crescente demanda por cidadãos e profissionais qualificados tem sido um desafio para o desenvolvimento socioeconômico do país. Entre os anos de 1960 e 1980, o número de matrículas na educação superior cresceu mais de 1.250%, passando de 101.691 para 1.377.286. Nesse período, o setor privado passou a concentrar a maior parte das matrículas, aumentando sua participação de 41,4% para 64,3% (Corbucci; Kubota; Meira, 2016).

Em 2002 o setor privado já concentrava quase 70% das matrículas. Apesar disso, a taxa bruta de matrículas na educação superior brasileira ainda era de apenas 20,7%, inferior à média da América Latina e do Caribe (26,4%) e muito abaixo do Chile (40,38%) e da Argentina (62,75%) (Unesco, 2020).

Conforme Ma e Teixeira (2023), a necessidade de expandir as matrículas na educação superior foi formalizada no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), que estabeleceu a meta de atingir 30% da população de 18 a 24 anos. Com a transição do governo FHC para o governo Lula, iniciou-se o debate sobre o SINAES, e, em 2003, o MEC criou a

Comissão de Especialistas em Educação (CEA) para formular uma nova política. A proposta resultante enfatizou uma abordagem avaliativa mais formativa, para substituir o modelo anterior, que tinha um caráter somativo. Essa mudança refletiu uma nova concepção de avaliação, que priorizou o aperfeiçoamento contínuo das instituições em vez de uma lógica meramente classificatória (Ma e Teixeira, 2023)

Ma e Teixeira (2023) ressaltam que, independentemente do modelo de avaliação adotado, a expansão privada do ensino superior exige regulação estatal. Esse condicionante está explícito no artigo 209 da Constituição de 1988, que estabelece que a iniciativa privada tem liberdade para oferecer ensino, desde que cumpra as normas gerais da educação nacional e esteja sujeita à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

De 1995 a 2024, a expansão da educação superior ocorreu sob seis governos federais, com a alternância de 16 ministros da Educação. O Quadro 16 evidencia períodos distintos. O governo Fernando Henrique Cardoso caracterizou-se pelo longo período com a mesma gestão no MEC e pela implementação de políticas neoliberais no setor. No governo Lula, período marcado por políticas de ampliação do acesso, após a fase inicial de transição, também houve estabilidade política, que se estendeu aos primeiros anos do governo Dilma. A partir de 2012, sucessivas trocas de ministros passaram a refletir disputas políticas e mudanças nas diretrizes educacionais. A instabilidade no comando do MEC comprometeu políticas de longo prazo, como o PNE 2014-2024, especialmente diante da inoperância durante o governo Bolsonaro.

Quadro 16 – Governos e ministros da Educação (1995-2024)

PERÍODO	GOVERNO	PERÍODO	MINISTRO DA EDUCAÇÃO
1995-2002	Fernando Henrique Cardoso	01/01/1995 a 01/01/2003	Paulo Renato Souza
2002-2010	Lula	01/01/2003 a 27/01/2004	Cristovam Buarque
		27/01/2004 a 29/07/2005	Tarso Genro
		29/07/2005 a 01/01/2011	Fernando Haddad
2011-2016	Dilma Rousseff	01/01/2011 a 24/01/2012	Fernando Haddad
		24/01/2012 a 02/02/2014	Aloizio Mercadante
		03/02/2014 a 01/01/2015	Henrique Paim
		02/01/2015 a 19/03/2015	Cid Gomes
		06/04/2015 a 04/10/2015	Renato Janine Ribeiro
		05/10/2015 a 11/05/2016	Aloizio Mercadante
		12/05/2016 a 31/08/2016	José Mendonça Bezerra Filho
2016-2018	Michel Temer	31/08/2016 a 06/04/2018	José Mendonça Bezerra Filho
		06/04/2018 a 31/12/2018	Rossieli Soares da Silva
2018-2021	Jair Bolsonaro	01/01/2019 a 09/04/2019	Ricardo Vélez Rodrigues
		09/04/2019 a 19/06/2020	Abraham Weintraub
		16/07/2020 a 28/03/2022	Milton Ribeiro
		29/03/2022 a 31/12/2022	Victor Godoy Veiga
2022-	Lula	01/01/2023 - atual	Camilo Santana

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

As políticas educacionais e seus efeitos sobre o sistema delineiam três fases da expansão da educação superior no Brasil no período de 2005 a 2019 (Quadro 17): fase de crescimento; fase de aceleração da diversificação; e fase de priorização do EAD mercantil.

Quadro 17 – Fases da expansão da educação superior no Brasil, entre 2005-2019

FASE	PERÍODO	DESCRIÇÃO
1ª	Crescimento 2005-2009	Primeiras experiências de políticas de cotas em instituições públicas. Implantação do ProUni. Reuni. Desagregação da educação superior. Incentivo à diversificação ⁴⁶ através da expansão não-universitária. Promoção da modalidade EAD. Segunda metade do Plano Nacional de Educação 2001.
2ª	Aceleração da diversificação 2010-2014	Ampliação do FIES. Lei de Cotas. Consolidação da financeirização e expansão mercantil. Lei das ICES (Lei nº 12.881/2013).
3ª	Priorização do EAD mercantil 2015-2019	Esgotamento e retração do FIES. Esgotamento financeiro das comunitárias. Desregulamentação do setor mercantil. Proliferação dos polos EAD, inclusive terceirizados. Suspensão de novos cursos de Medicina. Acirramento da expansão desigual.

Fonte: autor.

A financeirização da educação movimentam dezenas de bilhões de reais por ano no Brasil. A educação básica foi o primeiro foco da mercantilização, seguido da educação superior. O programa de financiamento público para a educação privada e comunitária, o FIES apresentou grande oscilação. Desde 2010, o FIES cresceu, anualmente, a taxas superiores a 100%. Em seu auge, em 2015, o Fundo superou dotação orçamentária de R\$ 15 bilhões e, no ano seguinte, abruptamente, foi reduzido em 60%.

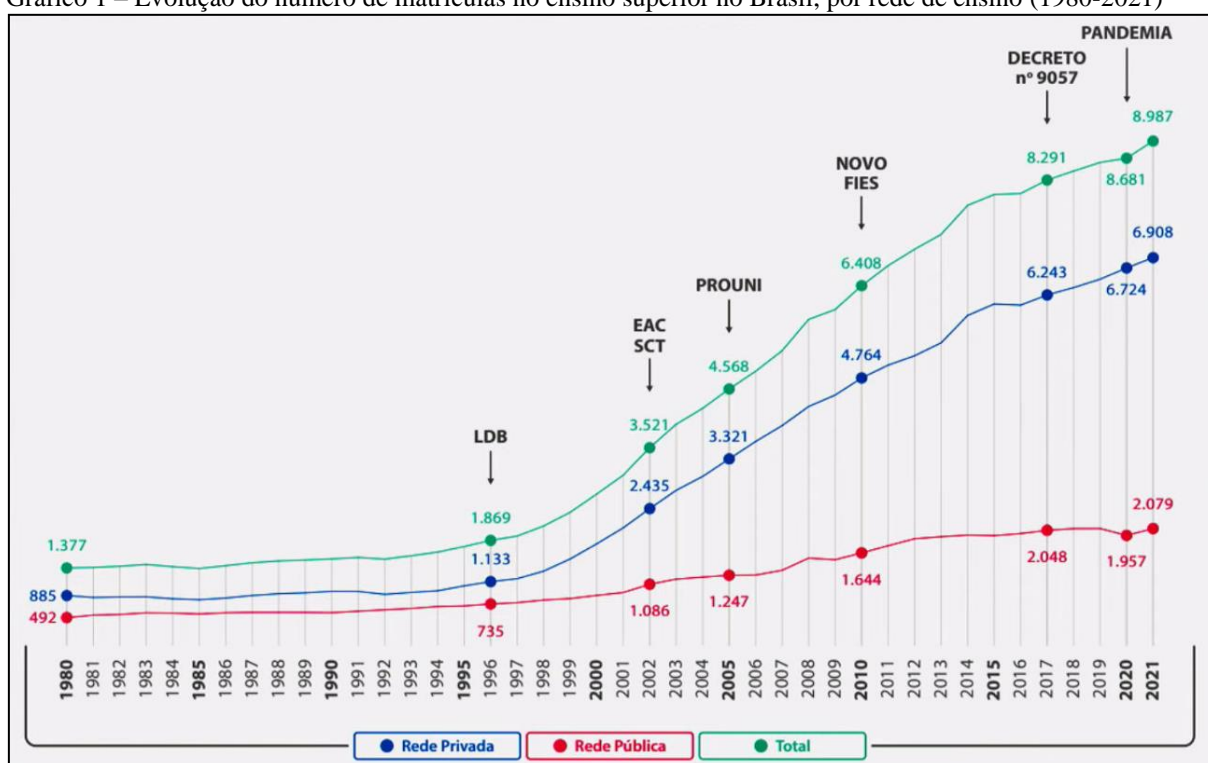
Senkevics (2021) identifica cinco tendências principais da expansão do sistema brasileiro entre 1991 e 2020: a) democratização do acesso; b) implementação de ações afirmativas; c) desequilíbrio entre os setores público e privado; d) ampliação do ensino a distância; e) estratificação horizontal. O período foi caracterizado pela “[...] expansão sem precedentes de vagas e matrículas no ensino superior, em conjunto com a diversificação

⁴⁶ A diversificação foi o Objetivo 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. “Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.” (Brasil, 2001)

institucional da oferta e políticas inclusivas” (Senkevics, 2021, p. 200). Como resultado, o autor identificou uma maior diversidade no perfil dos estudantes, com a inclusão de grupos historicamente menos favorecidos, além de uma segmentação no ensino superior, caracterizada por diferenças de prestígio e reconhecimento entre os diplomas oferecidos.

Jacobus (2023) apresenta dados sobre a educação superior no Brasil de 1980 a 2021 (Gráfico 1). Entre os fatores regulatórios que impulsionaram a expansão do sistema educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, constitui um marco fundamental desse processo, que se intensificou ao longo das duas primeiras décadas do século XXI. O Decreto nº 2.306/1997 permitiu a exploração da educação com finalidade lucrativa (mercantil) (Brasil, 1997) e regulamentou a oferta de ensino a distância. Em 2004, foram criados o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Em 2010, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foi ampliado, mas passou por retração em 2015. Já o Decreto nº 9.057/2017 consolidou a expansão da exploração mercantil da modalidade EAD.

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas no ensino superior no Brasil, por rede de ensino (1980-2021)



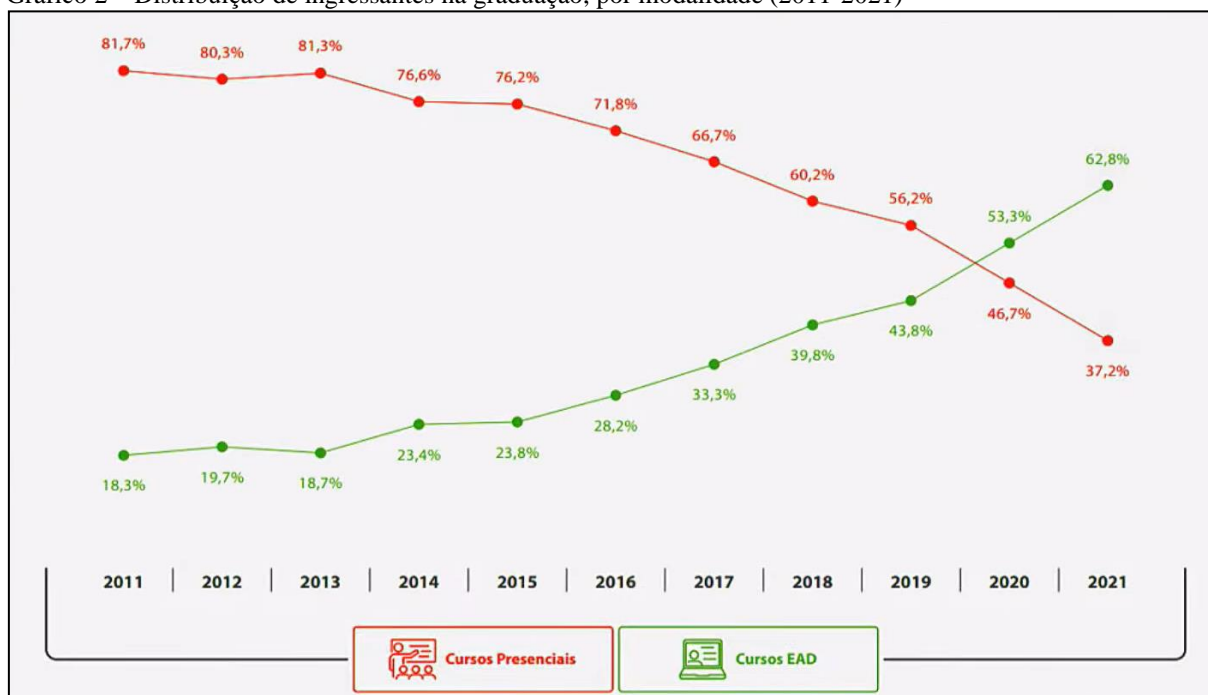
Fonte: Jacobus (2023).

Observa-se um ritmo acelerado de expansão do setor privado, que cresceu mais do que o dobro do setor público. No entanto, é necessário diferenciar o setor privado entre instituições com e sem fins lucrativos. Em 2021, os três segmentos dividiram de forma semelhante os novos

ingressantes no ensino superior: setor público estatal (31%), privadas sem fins lucrativos (34,7%) e privadas mercantis (34,3%) (Jacobus, 2023).

Em 2001, os estudantes que optavam por cursos na modalidade EAD representavam apenas 1,5% dos ingressantes (Jacobus, 2023). Entre 2010 e 2013, o crescimento da EAD ocorreu de forma moderada, conforme demonstrado no Gráfico 2. Mas, a partir de 2014, houve uma forte expansão dessa modalidade. E a pandemia de Covid-19, em 2020, tornou a EAD a principal via de ingresso no ensino superior no Brasil. Em 2022, verificou-se uma leve recuperação da participação dos cursos presenciais, mas a cada nova matrícula em um curso presencial, duas eram na modalidade EAD, sendo aproximadamente 96% em instituições privadas — e, dessas, nove em cada dez pertencentes ao setor mercantil (Jacobus, 2023). Esse contexto caracteriza a terceira fase da expansão da educação superior, marcada pela priorização da EAD mercantil.

Gráfico 2 – Distribuição de ingressantes na graduação, por modalidade (2011-2021)

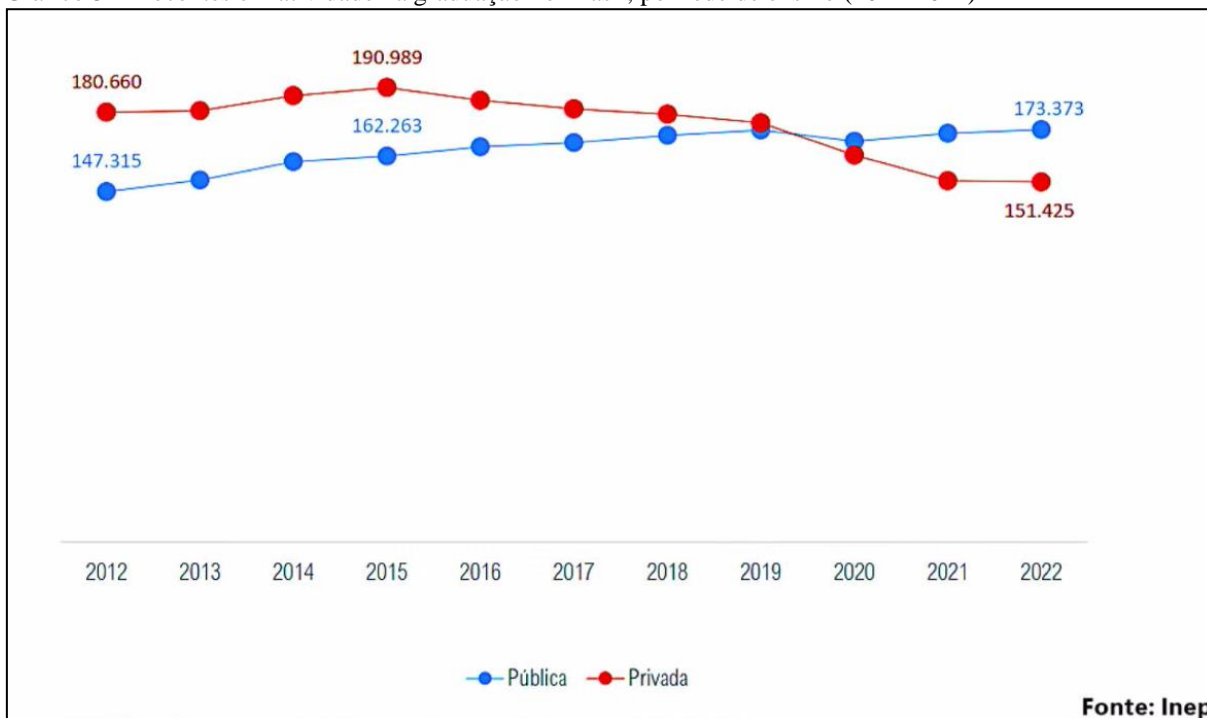


Fonte: Jacobus (2023).

A partir de 2014, com a expansão do modelo mercantil de EAD, outros modelos institucionais presenciais, como as instituições comunitárias e públicas estatais, sofreram retração e estagnação, respectivamente. Essa dinâmica refletiu diretamente na quantidade de docentes. Em 2015, conforme apresentado por Jacobus (2023) no Gráfico 3, o sistema brasileiro atingiu um pico de mais de 353 mil professores, dos quais 54% atuavam no setor privado. Nos

sete anos seguintes, apesar do crescimento de 10% (impulsionado pelo crescimento do EAD, mesmo com a queda do presencial), a rede privada reduziu seu quadro docente em mais de 20%.

Gráfico 3 – Docentes em atividade na graduação no Brasil, por rede de ensino (2012-2022)



Fonte: Jacobus (2023).

Expandir a educação superior no Brasil é uma questão de justiça. E essa concepção de justiça precisa contemplar a equidade. Dois fatores reforçam essa necessidade. Em avaliações comparativas entre quase 40 países, a OCDE posiciona o Brasil entre os quatro países com menor percentual de pessoas entre 25 a 34 anos com ensino superior. Além disso, no Brasil, possuir um diploma representa uma diferença significativa em termos de oportunidades e desigualdades sociais (OCDE, 2018). Outro fator preocupante é que a expansão desigual do ensino superior aprofundou a hierarquização entre diplomas, aumentando a distância entre carreiras e instituições de alto valor posicional e formações de menor reconhecimento e prestígio (McCowan e Bertolin, 2020).

No contexto internacional, a experiência brasileira se destaca por sua aposta intensa e pouco planejada no setor privado mercantil e na modalidade EAD. Com o encerramento do prazo para o cumprimento das metas do PNE, essa estratégia se mostra ineficaz, aprofundando desigualdades e injustiças, como evidenciam McCowan e Bertolin (2020).

Embora o setor mercantil e a EAD tenham ampliado sua participação no ensino superior globalmente na última década, a experiência brasileira é única em sua intensidade. O Brasil é

um dos poucos países que permitem que mantenedoras privadas explorem a educação superior no mercado aberto de capitais. Em comparação nenhum outro adotou a EAD em mais de 20% das matrículas, muito menos a colocou como modalidade predominante, como ocorreu no Brasil (Jacobus, 2023). E nos Estados Unidos, por exemplo, a participação do setor mercantil foi reduzida, enquanto as instituições privadas sem fins lucrativos ganharam espaço, com pouca retração do setor público (Fritsch, Jacobus, Vitelli, 2020; Jacobus, 2023).

4.2.1 Três fases da expansão: crescimento, aceleração e retração

As três fases da expansão analisadas nesta pesquisa abrangem o período de 2005 a 2019: crescimento (2005-2009), aceleração diversificada (2010-2014) e priorização do EAD mercantil (2015-2019).

A fase de Crescimento

Essa fase abrange o período de 2005 a 2009, durante o governo Lula, caracterizando-se por transformações sociais e desenvolvimento econômico. Esse período corresponde à metade da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) instituído em 2001. As principais políticas implementadas foram o PROUNI, a Lei de Cotas nas instituições federais e o REUNI.

O PNE de 2001 destoava das políticas predominantes nessa fase, refletindo concepções distintas entre governos. Nesse plano, a equidade aparecia isolada dos demais objetivos, em vez de ser articulada e transversalizada. Isso fica evidente nos Objetivos 33 e 34, que tratam da qualidade da educação superior. O Objetivo 33 incentivava as instituições de ensino superior a identificarem, na educação básica, “estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos” (Brasil, 2001, p. 94). Já o Objetivo 34 estimulava as instituições públicas a adotarem bolsa-trabalho para “[...] apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (Brasil, 2001, p. 94). Ao condicionar programas de permanência às “altas habilidades intelectuais” ou ao “bom desempenho”, o PNE ignorava os achados de Bourdieu e Coleman sobre a reprodução de desigualdades na educação superior.

Os Objetivos 11 e 13 do PNE de 2001 apontavam para a necessidade de diversificação da oferta educacional. O Objetivo 11 buscava fomentar a “flexibilidade e diversidade nos programas de estudo [das IES], para melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem” (Brasil, 2001, p. 90). Já o Objetivo 13 incentivava a criação de cursos noturnos (inovadores, sequenciais e modulares)

para ampliar o acesso e oferecer maior flexibilidade na formação acadêmica. Somente no Objetivo 19, visando acessibilidade, é que se estabelece a necessidade de instituir políticas de ação afirmativa para o acesso de minorias à educação superior “[...] através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (Brasil, 2001, p. 91). Contudo, essa concepção ignorava condicionantes, como a disponibilidade de recursos financeiros, que influenciam diretamente na permanência e conclusão dos estudos.

Além disso, importantes metas (Objetivos 24 e 26) foram vetadas do PNE de 2001, incluindo a ampliação do sistema federal de educação superior e do financiamento público para o setor privado. O Objetivo 24 buscava assegurar 75% dos recursos da união “vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais” (Brasil, 2001, p. 92). O Objetivo 26 buscava ampliar o crédito educativo para “no mínimo 30% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda” (Brasil, 2001, p. 93). E a meta do Objetivo 29 era triplicar, em dez anos, os recursos destinados à pesquisa.

Na fase de Crescimento, foram realizadas as primeiras experiências com políticas de cotas em instituições públicas, cruciais para a formulação de uma Lei Federal sobre o tema na fase seguinte. No âmbito da expansão da rede pública, foi criado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Já nas instituições privadas e comunitárias, o PROUNI viabilizou o ingresso dos primeiros estudantes bolsistas (parciais e integrais) em 2005. Além disso, a oferta de cursos à distância, prevista no Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/1996), foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, em 2005.

Esse período também marcou o início do processo de financeirização da educação superior. Em 2007, passou a ser permitida a exploração do ensino superior como atividade de capital aberto na Bolsa de Valores. Como descreve Bielschowsky (2023, p. 20), a Anhanguera foi a primeira “[...] a abrir seu capital, lançando IPO na [bolsa de valores] com autorização do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) e da Comissão de Valores Mobiliários (CVM)”, Na sequência, outras grandes redes privadas, como Kroton, Estácio e o Sistema Educacional Brasileiro (SEB), seguiram o mesmo caminho.

A fase de Aceleração diversificada

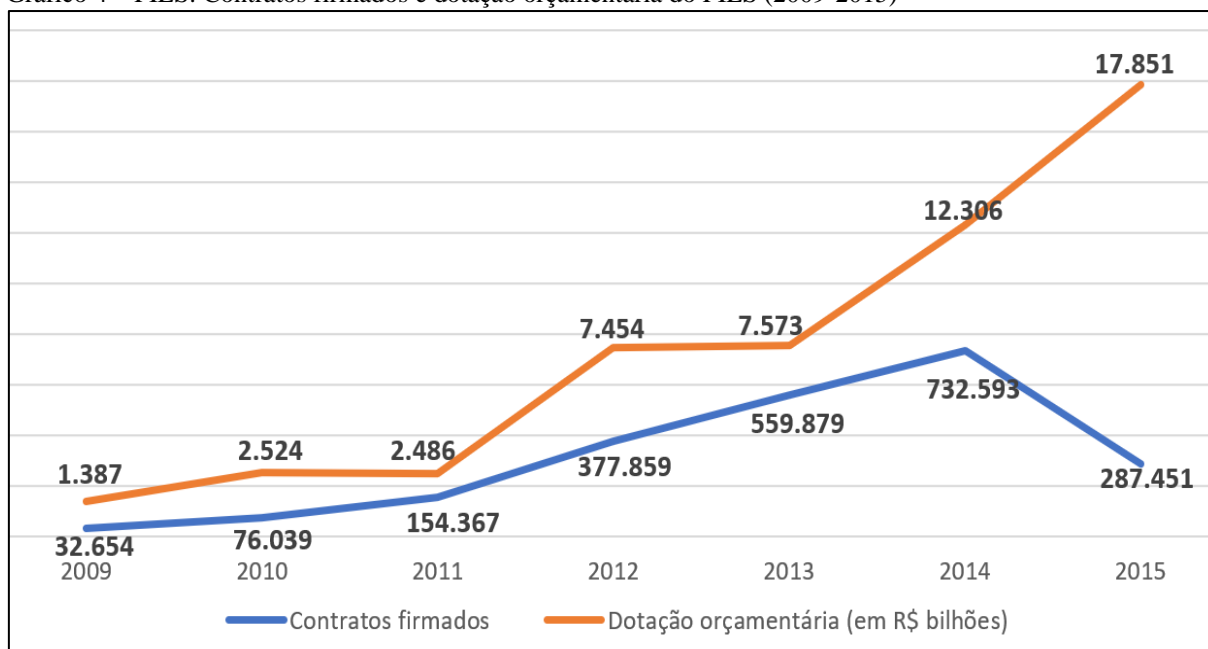
Essa fase compreende o período de 2010 a 2014, abrangendo o final do segundo mandato do governo Lula e todo o primeiro mandato do governo Dilma. Entre as políticas educacionais mais relevantes do período, destacam-se a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil

(FIES) para os segmentos privado e comunitário e a instituição da Lei Federal de Cotas nas IES públicas.

O FIES é um programa federal de financiamento reembolsável destinado a estudantes de graduação em IES não gratuitas e com avaliações positivas. Criado em 1999, o programa foi reformulado em 2001 pela Lei nº 10.260/2001 (Brasil, 2001). Em 2010, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu sua operacionalização e estabeleceu novas regras “[...] para fomentar a demanda crescente por ensino superior, mormente para incluir estudantes de baixa renda. [...]” (TCU, 2016, p. 2). Em 2015, novas mudanças restringiram o acesso ao FIES.

O Gráfico 4 apresenta a evolução de contratos firmados no FIES entre 2009 e 2015. A partir de 2010, observa-se uma forte expansão do programa, impulsionada por mudanças nas regras de financiamento, como a redução das taxas de juros e o aumento do prazo de carência. O auge de contratos do FIES foi alcançado em 2015, quando ultrapassou 700 mil, um crescimento de 2.144% em relação a 2009, reflexo das políticas de incentivo ao acesso ao ensino superior privado. Em 2016, destaca-se a retração abrupta de 60,8% dos contratos firmados.

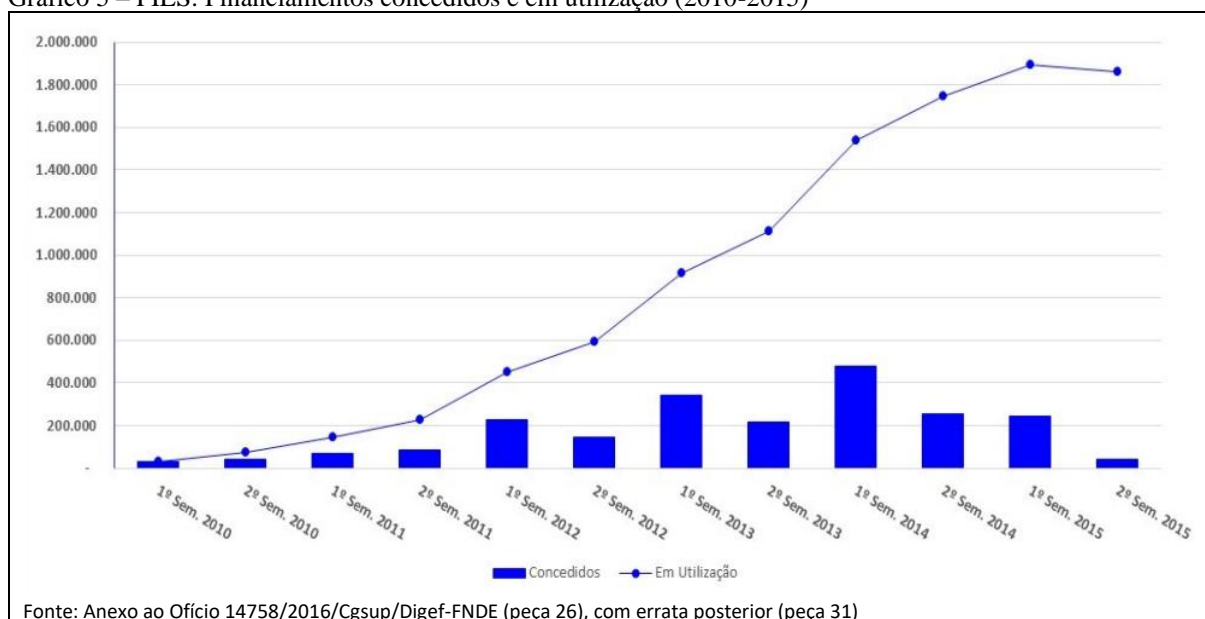
Gráfico 4 – FIES: Contratos firmados e dotação orçamentária do FIES (2009-2015)



Fonte: autor, a partir de TCU (2016, p. 10-11)

O crescimento do orçamento do FIES refletiu-se no aumento de financiamento concedidos e em utilização (Gráfico 5). Após atingir seu auge no primeiro semestre de 2015, o programa apresentou, no semestre seguinte, o primeiro decréscimo desde sua reformulação em 2010.

Gráfico 5 – FIES: Financiamentos concedidos e em utilização (2010-2015)



Fonte: Anexo ao Ofício 14758/2016/Cgsup/Digef-FNDE (peça 26), com errata posterior (peça 31)

Fonte: (TCU, 2016, p. 25)

Indagado pelo TCU sobre a ampliação da oferta de vagas no FIES, o MEC respondeu tratar-se de política para a “[...] ampliação do acesso e permanência na educação superior, [e] que a elevação gradativa na quantidade de contratos formalizados a partir de 2010, decorreu notadamente das modificações introduzidas pela Lei nº 12.202, [...] em consonância com o PNE” (TCU, 2016, p. 25).

O FIES foi incorporado ao Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, pela Lei nº 12.593/2012, com o objetivo de contribuir para a equidade na expansão da educação superior, conforme expresso em seu objetivo 0841:

ampliar o acesso à educação superior com condições de permanência e **equidade** por meio, em especial, da expansão da rede federal de educação superior, da concessão de bolsas de estudos em instituições privadas para alunos de baixa renda e do financiamento estudantil, promovendo o apoio às instituições de educação superior, a **elevação da qualidade acadêmica** e a qualificação de recursos humanos. (Brasil, 2012 *apud* TCU, 2016, p. 26, grifo nosso).

O relatório do TCU analisou a relação entre o FIES e os indicadores da Meta 12 do PNE 2014-2024⁴⁷ (Brasil, 2014), a saber, elevar a Taxa Bruta de Matrícula (TBM⁴⁸) na educação superior para 50% e a Taxa Líquida de Matrícula (TLM⁴⁹) da população entre 18-24 anos para 33%, com 40%⁵⁰ das novas vagas no segmento público. Além disso, considerou a Meta 12.6, que trata especificamente do FIES: “expandir o financiamento estudantil por meio do FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador” (Brasil, 2014).

Para o TCU (2016), a existência do FIES está vinculada ao interesse em elevar da taxa de matrícula na educação superior no Brasil. O relatório analisou a evolução da TBM com o crescimento do Fundo entre 2005 e 2013. Em 2009, a TBM no Brasil era de 26,7%, e, em 2012, aumentou para 30,3%. Durante o período de expansão acelerada (2010-2013), a taxa cresceu 3,6 pontos percentuais. No entanto, nos quatro anos anteriores (2006-2009), o avanço foi mais expressivo, passando de 19,9% em 2005 para 26,7% em 2009. Esse dado indica que, apesar do fortalecimento do FIES a partir de 2010, o crescimento da matrícula no ensino superior já vinha ocorrendo de forma significativa antes da sua ampliação (TCU, 2016).

De forma semelhante, o TCU analisou a evolução do FIES em relação à TLM. “Em 2009 a taxa era de 17,5%, evoluindo para 20,2% em 2013, representando evolução de 2,7 p.p. Entretanto, no período imediatamente anterior à expansão do FIES, o acréscimo foi de 4,4 p.p, passando de 13,1% em 2005 para os 17,5% de 2009”. (TCU, 2016, p. 27)

O TCU concluiu que, mesmo a rápida expansão do FIES entre 2010 e 2013, com mais de 1,1 milhão de novos contratos, o programa foi insuficiente para alcançar as metas estabelecidas. Isso porque “[...] tal expansão não representou inflexão para cima nas linhas de tendência das [TBM e TLM]. Verificam-se, então, indícios de ineficácia do FIES quanto ao objetivo da política pública de educação, representado pela Meta 12 do PNE” (TCU, 2016, p. 28).

⁴⁷ “Apesar de as metas do PPA 2012-2015 fazerem referência ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, a lei que instituiu o Plano, que tem vigência decenal, foi aprovada apenas em 2014 (Lei 13.005, de 25/6/2014)” (TCU, 2016, p. 26)

⁴⁸ “A taxa bruta de matrículas (TBM) é um indicador da capacidade de absorção do sistema educacional em determinado nível de ensino. É definida, conceitualmente, pelo total de matriculados (independentemente da idade) em relação ao total populacional em idade considerada adequada para cursar esse nível” (Brasil, 2014).

⁴⁹ “A taxa líquida de matrícula (TLM) é um indicador do acesso ao sistema educacional por aqueles que se encontram na idade prevista para cursá-lo. É a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade recomendada para cursar determinado nível de ensino e a população total na mesma faixa etária. O PNE considera a idade de referência para a matrícula na educação superior a de 18 a 24 anos” (Brasil, 2014).

⁵⁰ “[...] o texto aprovado pelo Congresso Nacional para a Meta 12 do PNE difere do texto remetido ao Poder Legislativo, em dezembro de 2010, pelo chefe do Poder Executivo, por meio da Mensagem 701/2010. Recebido na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei 8.035/2010, o texto proposto para a Meta não continha o trecho final, que estipula que pelo menos 40% das novas matrículas sejam no segmento público” (TCU, 2016, p. 26).

O relatório do TCU (2016) também analisou a quantidade de estudantes matriculados em cursos de graduação entre 2009 e 2014, conforme descrito na Tabela 1. Nesse período, as matrículas totais cresceram 26,8%. O acréscimo de aproximadamente 900 mil matrículas em cursos presenciais na rede privada foi significativamente inferior ao número de contratos firmados pelo FIES, que ultrapassou 1,9 milhão de novos financiamentos entre 2010 e 2014. Embora, em termos absolutos, o aumento de matrículas na rede privada tenha sido quase o dobro do registrado na rede pública, proporcionalmente, o crescimento na rede pública (34,8%) foi superior ao da privada (23,9%).

Tabela 1 – Quantidade de matriculados em graduação presencial, por rede de ensino e com FIES (2009-2014)

Ano	Pública		Privada			Pública + Privada		Fin. conc. pelo FIES
	Total	Δ% acm.	Total	Δ abslt	Δ% acm.	Total	Δ% acum.	
2009	1.351.168	-	3.764.728	-	-	5.115.896	-	32.654
2010	1.461.696	8,18%	3.987.424	222.696	5,92%	5.449.120	6,51%	76.039
2011	1.595.391	18,07%	4.151.371	163.947	10,27%	5.746.762	12,33%	154.367
2012	1.715.752	26,98%	4.208.086	56.715	11,78%	5.923.838	15,79%	377.895
2013	1.777.974	31,59%	4.374.431	166.345	16,20%	6.152.405	20,26%	559.879
2014	1.821.629	34,82%	4.664.452	290.021	23,90%	6.486.081	26,78%	732.593
TOTAL	-	-	-	899.724	-	-	-	1.933.593

Fonte: TCU (2016, p. 28).

Esses dados sugerem que o expressivo aumento no número de financiamentos concedidos pelo FIES não se refletiu integralmente no crescimento das matrículas no setor privado. Em 2014, por exemplo, “[...] foram concedidos 732 mil novos financiamentos pelo FIES, um acréscimo de 31% em relação a 2013. No entanto, o número de estudantes matriculados na rede privada aumentou apenas 290 mil, correspondendo a um crescimento de apenas 6,6% em relação ao ano anterior” (TCU, 2016, p. 28).

Para o TCU, nesse período o FIES não estava direcionado ao público para o qual o financiamento era imprescindível, mas para àqueles com condições de cursar a rede privada sem o auxílio. É de se pensar que “[...] se o Fies tivesse atingido apenas o público que de outra forma não teria como acessar o ensino superior, era razoável esperar maior proporcionalidade entre o crescimento no número de financiamentos concedidos e o aumento do número de matrículas na rede privada” (TCU, 2016, p. 29).

Outra importante política de acessibilidade dessa fase, específica para a rede pública federal, é a Lei de Cotas, instituída pela Lei nº 12.711 em 2012 (Brasil, 2012a), regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 (Brasil, 2012b) e detalhada pela Portaria do MEC nº 18/2012 (MEC, 2012). Em 2016, a Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016) alterou a Lei de Cotas para incluir pessoas com deficiência como beneficiárias do sistema de reserva de vagas. A revisão decenal da Lei

nº 12.711/2012, prevista em seu artigo 7º, ocorreu em 2022 e culminou na aprovação da Lei nº 14.723/2023, que reconheceu a necessidade de permanência da política e definiu ajustes em critérios, como o de renda (redução de 1,5 para 1 salário mínimo per capita) e inclusão de quilombolas.

Nas instituições de ensino federais, a Lei de Cotas determina a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas da rede pública. Dentro dessa reserva, metade das vagas é destinada a estudantes com renda familiar per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo (a partir de 2023, antes era de 1,5 salário mínimo). Outra parcela é destinada a estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, em proporção à população dessas categorias na unidade federativa da instituição, conforme os dados do último Censo Populacional. A implantação da Lei de Cotas seguiu um modelo escalonado, sendo obrigatória sua plena aplicação a partir de 2016, conforme previsto no artigo 8º da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a).

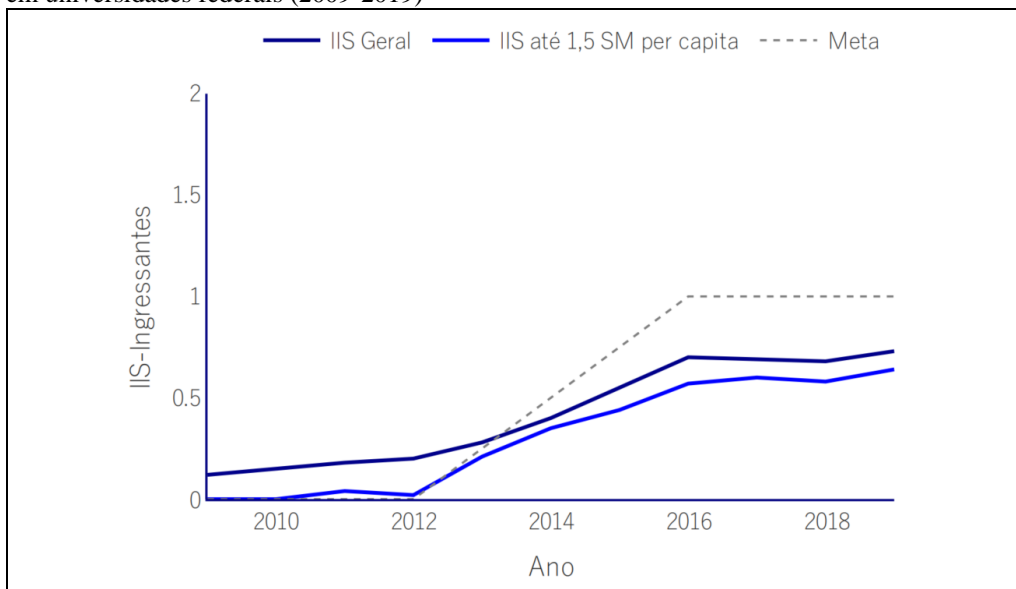
A Lei de Cotas caracteriza-se como uma política de equidade. Por meio de ações afirmativas e mecanismos de revisão e monitoramento, busca reduzir desigualdades históricas que constituem barreiras de acesso à educação superior, promovendo a inclusão de grupos sub representados.

Em 2022, a Auditoria Operacional da Política de Cotas, conduzida pelo TCU, concluiu que a concorrência no sistema de cotas é mais intensa entre estudantes de baixa renda, evidenciando desafios na inclusão desse público. Além disso, a participação de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades federais ainda está abaixo da proporção dessas populações em relação ao Censo. O relatório também destacou a falta de monitoramento e avaliação da política de cotas pelo MEC, bem como a ausência de estudos sobre sua integração com programas de assistência estudantil.

No mesmo ano, em resposta, a Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC avaliou a efetividade da Lei de Cotas nas universidades federais. Entre os indicadores analisados, o estudo considerou os Índices de Inclusão Social (IIS) e Racial (IIR). A análise da SESU verificou um impacto positivo da Lei “[...] nos índices de igualdade racial calculados para todos os ingressantes no conjunto de universidades federais” (p. 26). Os Gráficos 6 e 7 ilustram, respectivamente, a evolução dos índices de inclusão social para todos os ingressantes nas universidades federais e a progressão dos índices raciais entre os estudantes que ingressaram por meio da Lei de Cotas. Os indicadores sociais IIS Geral e IIS Renda até 1,5 salário mínimo per capita (Gráfico 6) apresentaram resultados abaixo das metas estipuladas pela Lei de Cotas. Contudo, observa-se um aumento na participação de estudantes oriundos do ensino médio

público, especialmente daqueles de baixa renda. Esses indicadores oferecem uma visão mais ampla do alcance da política de cotas nas universidades federais.

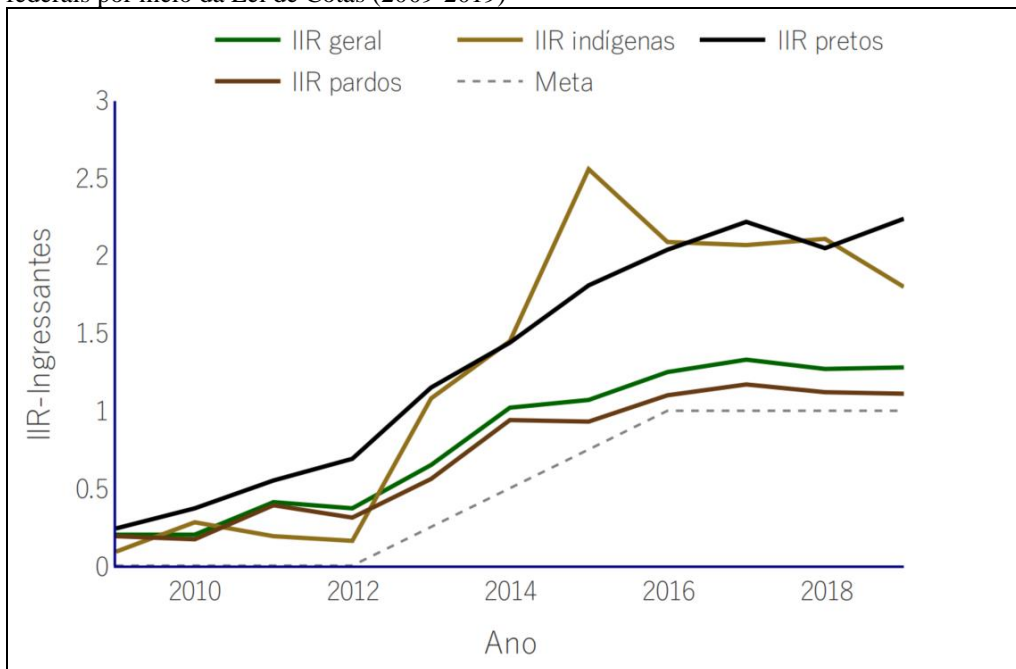
Gráfico 6 – Lei de Cotas: evolução dos indicadores de inclusão social geral e por renda para todos ingressantes em universidades federais (2009-2019)



Fonte: MEC (2022, p. 22)

A meta da Lei foi superada nos indicadores raciais de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas que estudaram em escolas públicas (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Lei de Cotas: evolução dos indicadores de inclusão racial para ingressantes em universidades federais por meio da Lei de Cotas (2009-2019)



Fonte: MEC (2022, p. 22)

A inflexão em direção à inclusão é significativa a partir da implementação da política de cotas, especialmente junto as populações de pretos, pardos e indígenas. Mas, como apontado pelos estudos, ainda há que se avançar, especialmente quando fatores de renda são combinados. Para que a política de cotas cumpra seu objetivo de equidade no ensino superior, precisa ser complementada por estratégias de permanência e acompanhamento da progressão acadêmica dos estudantes beneficiados (MEC, 2022).

Essa constatação reforça a necessidade de ampliação da assistência estudantil, por meio de programas como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para garantir aos estudantes de baixa renda, não apenas o ingresso, mas a conclusão no ensino superior.

As políticas dessa fase – a combinação de FIES e PROUNI no setor privado e comunitário, aliada à política de cotas no setor público federal – demonstraram avanços em termos de inclusão. Entretanto, um período curto não é suficiente para reverter integralmente desigualdades estruturais historicamente acumuladas, que precisam ser enfrentadas de forma contínua e a longo prazo.

Fase de Priorização do EAD mercantil (2015-2019)

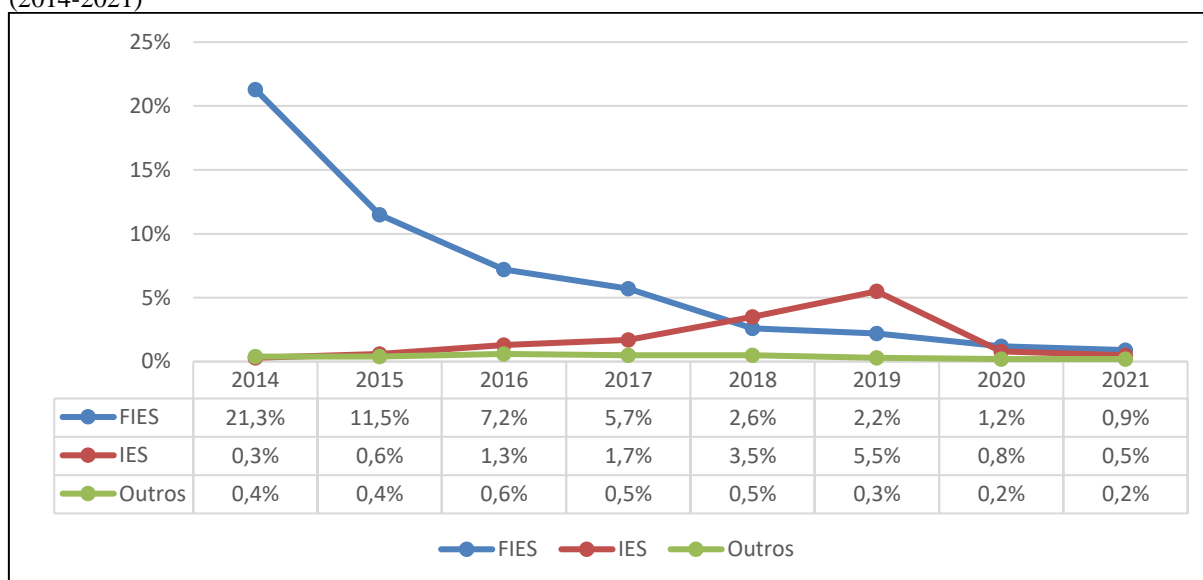
Esse período foi marcado pela ruptura de algumas políticas de expansão e inclusão adotadas nas fases anteriores, refletindo o conturbado cenário político e econômico. Abrange o fim do governo Dilma Rousseff, o governo Temer e o primeiro ano da gestão Bolsonaro.

Como discutido anteriormente, 2015 foi um ano de inflexão com a drástica redução do FIES. O Tribunal de Contas da União (TCU, 2016) apontou que a expansão do programa nos anos anteriores era insuficiente para impulsionar o crescimento das Taxas Bruta e Líquida de Matrículas (TBM e TLM) e atingir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024. Em resposta, o TCU cobrou do governo federal um Plano de Ação do Poder Executivo Federal com estratégias para que o FIES contribuísse efetivamente para a política de educação e a meta fixada no PNE. Ao invés de redirecionar o FIES orientado por equidade, fiel ao propósito do PPA e do PNE, o FIES foi drasticamente reduzido.

As consequências dessa retração, não previstas pelo TCU à época, incluíram o abandono do financiamento público para estudantes do setor privado, impactando principalmente as instituições sem fins lucrativos (SFL) (Gráfico 8). Em 2014, mais de 20% dos estudantes dessas instituições tinham firmado contrato com o FIES. No ano seguinte essa proporção foi reduzida à quase a metade e, em 2019, a 2,2%. Nesse contexto, muitas instituições criaram programas próprios de financiamento, mas esses esforços não evitaram a queda nas matrículas e o aumento da evasão. Sem respaldo financeiro ou possibilidade de captação de investimentos no mercado

de capitais, como ocorre no setor mercantil, as instituições comunitárias entraram em um período de incerteza e desamparo por parte das políticas federais. A crise se aprofundou com a pandemia de Covid-19 em 2020, esgotando os programas de financiamento estudantil e reduzindo seu alcance para menos de 2% em 2021.

Gráfico 8 – Proporção de estudantes da rede privada com financiamento reembolsável, por tipo de programa (2014-2021)



Fonte: autor, a partir de Jacobus (2023).

Enquanto o setor sem fins lucrativos era induzido à retração, as políticas públicas federais promoveram a expansão do setor privado mercantil através da educação a distância.

Em 2017, no Governo de Michel Temer, sob a gestão de Mendonça Filho no Ministério da Educação, foi estabelecida a desregulação da modalidade EAD para exploração mercantil, através dos Decretos nº 9.057/2017⁵¹ (Brasil, 2017b) e nº 9.235/2017 (Brasil, 2017c). O primeiro regula o artigo 80 da LDB, sobre a oferta de ensino a distância. O segundo altera a supervisão, regulação e avaliação das IES e dos cursos.

O Decreto nº 9.057/2017 permitiu às IES ampliarem a oferta de cursos de graduação e pós-graduação EAD. Também define, em seu primeiro artigo, o que é a educação a distância, na política nacional e as condições para o seu desenvolvimento (qualidade e acessibilidade).

[...] é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017b).

⁵¹ “Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino” (Brasil, 2017c).

Esse Decreto permitiu às instituições oferecerem cursos exclusivamente EAD, sem a oferta simultânea de cursos presenciais, como previsto na regulamentação anterior. O ministro da Educação Mendonça Filho apresentou as seguintes justificativas para sua política: alcançar a meta 12 do PNE, de ampliar as taxas brutas e líquidas de matrículas; ampliar a oferta de cursos superiores; ampliar o acesso aos cursos superiores; garantir a qualidade do ensino; aumentar os índices de acesso à educação superior do Brasil (menos de 20%), inferiores ao de outros países, como Argentina e Chile (30%) e EUA e Canadá (60%); para atualizar a regulação da modalidade que datava de 2005 e não incorporava atualizações das TICs e modelos didáticos recentes (MEC, 2017b). O ministro “apostou todas as fichas” da educação superior brasileira no modelo EAD mercantil. A qualidade seria garantida pelos critérios definidos pelo MEC com base “[...] em avaliações baseadas na qualidade e infraestrutura” (MEC, 2017b). O próprio ministro, reconhecia, à época, que a autorregulamentação dependia de um forte sistema de avaliação.

No entanto, em dezembro do mesmo ano, Mendonça Filho encaminhou para a promulgação do presidente Michel Temer o Decreto nº 9.057, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017c), afrouxando as normas de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos de graduação. Assim, foram dissolvidas as últimas barreiras para a exploração mercantil, desenfreada e desregulada, de “cursos superiores” na modalidade à distância, abrindo caminho para graduações e pós-graduação *lato sensu* de qualidade duvidosa.

Nos anos seguintes, a política de Mendonça Filho provou-se ineficaz para alcançar a meta 12 do PNE ou aproximar-se de outros países (INEP, 2023b) e promoveu a expansão da oferta do ensino superior de baixa qualidade (Bielschowsky, 2023). Configurou-se, assim, como política altamente perniciosa à concepção de educação como bem público e aos planos educacionais e de desenvolvimento do país.

O período de 2015 a 2019, portanto, por um desmonte do financiamento público estudantil (FIES) e pelo avanço da lógica mercantil na política nacional de educação superior. Enquanto as instituições sem fins lucrativos sofreram uma retração significativa, grandes grupos econômicos ampliaram sua participação no setor, impulsionados pelas condições políticas favoráveis para a expansão desregulada do EAD.

4.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Trata-se de uma política pública do setor para “[...]”

assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos [da LDB de 1996] (Brasil, 2004a)”.

O artigo 9º da LDB (Brasil, 1996) atribuiu à União a responsabilidade de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino [...] superior [...] e [nas IES]”. A implantação do SINAES foi incluída na LDB, posteriormente, pela Lei nº 10.870/2004, atribuindo à União o dever de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (Brasil, 1996). Essa lei também instituiu a avaliação *in loco* para “[...] credenciamento ou renovação de credenciamento de [IES], autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação” (Brasil, 2004b). Dessa forma, à época, a regulação ficou condicionada à avaliação.

O SINAES é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Os processos avaliativos são conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal do MEC (MEC, 2023b). O Quadro 18 descreve os insumos, dimensões de avaliação e propósitos do SINAES, entre os quais se destaca o subsídio às políticas públicas.

Quadro 18 – Insumos, dimensões e propósitos do SINAES

INSUMOS	DIMENSÕES AVALIADAS	PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) Avaliações institucionais Avaliações de cursos 	<ul style="list-style-type: none"> Ensino Pesquisa Extensão Responsabilidade social Gestão institucional Corpo docente 	<ul style="list-style-type: none"> Orientação institucional para estabelecimentos de ensino superior Embasamento de políticas públicas Fornecimento de referência sobre cursos e instituições para a sociedade e estudantes.

Fonte: autor, a partir de MEC (2023b)

O ENADE, as avaliações da graduação e das IES “[...] formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras” (MEC, 2023b).

A política pública do MEC para avaliação da educação superior estabelece um conjunto de “Indicadores de Qualidade da Educação Superior”. Esses são instrumentos de avaliação, produzidos e divulgados em séria histórica, “[em] relação direta com o Ciclo Avaliativo do Enade, que determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados” (MEC, 2023d). Os Indicadores de Qualidade são: Conceito Enade, IDD, CPC e IGC.

Segundo a Diretoria de Avaliação da Educação Superior do MEC (INEP, 2024b), o CPC e o IGC são utilizados para subsidiar a definição de políticas públicas e como critério seletivo ou de distinção em: “[...] processos de Supervisão e Regulação da Educação Superior; definição da matriz orçamentária da rede federal de Educação Superior; e programas e políticas públicas do Governo Federal, entre eles: [FIES, PROUNI e PARFOR]” (INEP, 2024b, p. 7).

4.3.1 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)

A aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) teve início em 2004 e é de responsabilidade do INEP (MEC, 2023b). O Exame avalia o desempenho de concluintes da graduação em relação ao conteúdo das diretrizes curriculares do curso, às competências e habilidades previstas para o egresso e à realidade brasileira e mundial (MEC, 2023b).

A inscrição de ingressantes e concluintes no Exame é obrigatória e de responsabilidade da instituição de ensino. A participação é obrigatória para os concluintes dos cursos de graduação avaliados no ano, com previsão de colar grau no ano da prova ou no semestre seguinte à sua aplicação (MEC, 2023b).

O ENADE é composto por questões de múltipla escolha e dissertativas, divididas em duas partes: Formação Geral (FG), idêntica para todos os participantes do ano, e Componente Específico (CE), correspondente ao curso avaliado. Além da prova, no dia do Exame, o estudante responde ao Questionário de Percepção da Prova. Antes da data do Exame, o inscrito responde ao Questionário do Estudante, no qual declara sua condição socioeconômica – como cor ou raça, renda familiar, estado civil, moradia, escolaridade dos pais, rede e, que cursou o ensino médio, entre outras informações. Além disso, responde a perguntas sobre as condições de estudo, as oportunidades de aprendizagem no curso, os professores e a instituição de ensino. Segundo o MEC (2023b), “Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior”.

O ENADE foi criado para que um mesmo estudante participasse da avaliação em dois momentos, no ingresso e na conclusão do curso, permitindo a análise da evolução acadêmica do estudante ao longo da graduação e do cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Assim, até 2008, os ingressantes também participavam do Exame. No entanto, no ano seguinte, os resultados dos ingressantes foram substituídos pelos resultados no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Entre 2004 e 2022 foram realizadas 18 edições do ENADE, correspondendo a seis Ciclos Avaliativos, conforme descrito no Quadro 19.

Quadro 19 – Ciclos Avaliativos do ENADE (2004-2022)

CICLOS AVALIATIVOS						
ANO	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5	Ciclo 6
	2004-2006	2007-2009	2010-2012	2013-2015	2016-2018	2019-2022*
ANO I	2004	2007	2010	2013	2016	2019
ANO II	2005	2008	2011	2014	2017	2021
ANO II	2006	2009	2012	2015	2018	2022
ÁREAS DE CONHECIMENTO E EIXOS TECNOLÓGICOS AVALIADOS POR ANO						
ANO I	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins. Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo. Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.					
ANO II	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins. Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes. Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas. Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.					
ANO III	Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins. Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas. Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.					

* Em 2020, em razão da pandemia de Covid-19, a realização ENADE foi suspensa, e as edições dos Ano II e III do Ciclo 6 ocorreram, respectivamente, em 2021 e 2022

Fonte: autor, a partir de MEC (2023b e 2023c)

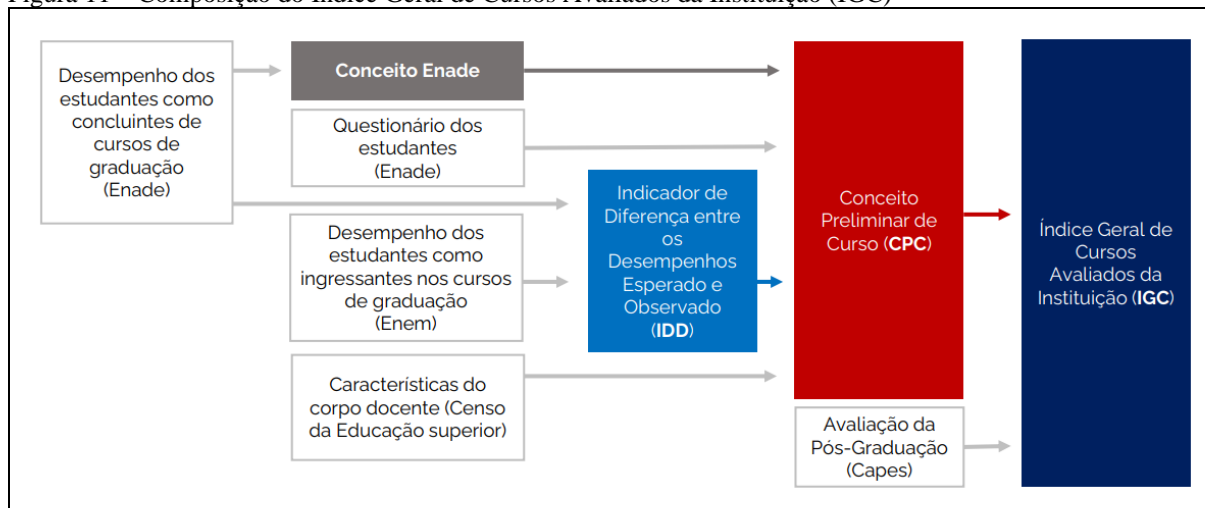
4.3.2 Conceitos de Curso e de Instituição

A avaliação dos cursos de educação superior ocorre por meio de um conjunto de indicadores, que não são necessariamente cumulativos.

Para a avaliação dos cursos de graduação utilizam-se o Conceito de Curso (CC), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). O CC é obtido exclusivamente mediante avaliação *in loco*, através da visita de uma comissão de avaliação à IES, com a finalidade exclusiva de analisar um curso específico. O CPC e o IDD dependem de subsídios do ENADE e do ENEM. Para os cursos de *stricto sensu*, empregam-se os conceitos CAPES de mestrado e doutorado. Desde

2010, os conceitos dos cursos de graduação (CPC) e os de *stricto sensu*, são calculados para a obtenção do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), conforme descrito na Figura 11.

Figura 11 – Composição do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)



Fonte: INEP (2024b, p. 6).

O credenciamento institucional é o documento que autoriza a IES a exercer as prerrogativas correspondentes à sua classificação de organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade). Como parte dos processos regulatórios, a avaliação *in loco* da IES é realizada por uma comissão de avaliação institucional do INEP, para a finalidade específica de credenciamento e credenciamento, que atribui o Conceito Institucional (CI). De forma semelhante, é atribuído o Conceito Institucional da Educação a Distância (CI-EAD) às IES que oferecem ou desejam oferecer cursos nessa modalidade. Essas avaliações consideram múltiplos aspectos institucionais, como infraestrutura, corpo docente, políticas de ensino, gestão acadêmico-administrativa e suporte ao estudante.

O Quadro 20 sumariza os indicadores relacionados e a fonte onde podem ser localizados.

Quadro 20 – Conceitos e indicadores do SINAES para curso e instituição

OBJETO	INDICADOR	DESCRIÇÃO
Estudante e curso	Conceito ENADE	<p>INDICADOR DE QUALIDADE DA GRADUAÇÃO: avalia cursos pelo desempenho de estudantes no ENADE.</p> <p>Prova ENADE</p> <ul style="list-style-type: none"> 10 Questões de FORMAÇÃO GERAL > Peso na nota final: 25% <ul style="list-style-type: none"> 8 múltipla escolha (peso 60%) 2 discursivas (peso 40%) 30 Questões de COMPONENTE ESPECÍFICO > Peso na nota final: 75% <ul style="list-style-type: none"> 27 múltipla escolha (peso 85%) 3 discursivas (peso 15%) <p>Disponível no Cadastro e-MEC, em síntese avaliativa e dados abertos (microdados) no site do INEP.</p>

OBJETO	INDICADOR	DESCRIÇÃO																									
Estudante e curso	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)	<p>INDICADOR DE QUALIDADE DA GRADUAÇÃO: “[mede] o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como medida <i>proxy</i> (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressarem no curso de graduação avaliado.</p> <p>Para que um curso tenha o IDD calculado, é preciso que ele atenda às seguintes condições:</p> <p>a) possuir no mínimo dois estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem no período entre o ano de ingresso no curso avaliado e os três anos anteriores;</p> <p>b) atingir 20% do total de estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem.</p> <p>Desde 2014, o cálculo do IDD ocorre para cada indivíduo que tenha participado do Enade e do Enem, recuperando-se os resultados do estudante nos dois exames a partir do número do CPF.</p> <p>Esse indicador é calculado desde 2007, como componente do CPC” (MEC, 2023d).</p> <p>Disponível no Cadastro e-MEC, em síntese avaliativa e dados abertos (microdados) no site do INEP.</p>																									
Curso de graduação	Conceito Preliminar de Curso (CPC)	<p>INDICADOR DE QUALIDADE DA GRADUAÇÃO: “[...] avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e sua divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme metodologia aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).</p> <p>Os cursos que não tiveram pelo menos dois estudantes concluintes participantes não têm seu CPC calculado, ficando Sem Conceito (SC)” (MEC, 2023d).</p> <table border="0"> <tr> <td rowspan="8" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td>DESEMPENHO ESTUDANTES</td> <td>Conceito ENADE</td> <td>20,0%</td> </tr> <tr> <td>DESEMPENHO ESTUDANTES</td> <td>Conceito IDD</td> <td>35,0%</td> </tr> <tr> <td>CORPO DOCENTE</td> <td>Proporção de Mestres</td> <td>7,5%</td> </tr> <tr> <td>CORPO DOCENTE</td> <td>Proporção de Doutores</td> <td>15,0%</td> </tr> <tr> <td>CORPO DOCENTE</td> <td>Regime de Trabalho</td> <td>7,5%</td> </tr> <tr> <td>PERCEPÇÕES DISCENTES</td> <td>Organização didático-pedagógica</td> <td>7,5%</td> </tr> <tr> <td>PERCEPÇÕES DISCENTES</td> <td>Infraestrutura e instalações</td> <td>5,0%</td> </tr> <tr> <td>PERCEPÇÕES DISCENTES</td> <td>Oportunidades pedagógicas</td> <td>2,5%</td> </tr> </table> <p>Disponível no Cadastro e-MEC, em síntese avaliativa e dados abertos (microdados) no site do INEP.</p>	}	DESEMPENHO ESTUDANTES	Conceito ENADE	20,0%	DESEMPENHO ESTUDANTES	Conceito IDD	35,0%	CORPO DOCENTE	Proporção de Mestres	7,5%	CORPO DOCENTE	Proporção de Doutores	15,0%	CORPO DOCENTE	Regime de Trabalho	7,5%	PERCEPÇÕES DISCENTES	Organização didático-pedagógica	7,5%	PERCEPÇÕES DISCENTES	Infraestrutura e instalações	5,0%	PERCEPÇÕES DISCENTES	Oportunidades pedagógicas	2,5%
	}	DESEMPENHO ESTUDANTES		Conceito ENADE	20,0%																						
DESEMPENHO ESTUDANTES		Conceito IDD		35,0%																							
CORPO DOCENTE		Proporção de Mestres		7,5%																							
CORPO DOCENTE		Proporção de Doutores		15,0%																							
CORPO DOCENTE		Regime de Trabalho		7,5%																							
PERCEPÇÕES DISCENTES		Organização didático-pedagógica		7,5%																							
PERCEPÇÕES DISCENTES		Infraestrutura e instalações		5,0%																							
PERCEPÇÕES DISCENTES		Oportunidades pedagógicas	2,5%																								
Conceito de Curso (CC)	<p>INDICADOR DE QUALIDADE DA GRADUAÇÃO: avaliação <i>in loco</i> através de visita de comissão do MEC.</p> <p>Disponível no Cadastro e-MEC, em síntese avaliativa e dados abertos (microdados) no site do INEP.</p>																										
Curso de <i>stricto sensu</i>	Conceito Capes de Mestrado	<p>INDICADOR DE QUALIDADE DA PÓS-GRADUAÇÃO</p> <p>É um componente da Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Essa avaliação “[...] é orientada pela Diretoria de Avaliação/CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores ad hoc. [Tem como objetivo a] Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional. [...] O Sistema de Avaliação pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado profissional (MP), mestrado acadêmico (ME) e doutorado (DO) no SNPG.” (CAPES, 2024).</p> <p>Disponível em dados abertos do IGC no site do INEP.</p>																									
	Conceito Capes de Doutorado																										
Curso e IES	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)	<p>INDICADOR DE QUALIDADE DAS IES, leva em conta os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> > média dos CPCs do último triênio, ponderada pelo nº de matrículas dos cursos computados; > média dos conceitos de avaliação dos PPGs atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes, conforme os dados oficiais da CAPES; > distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou <i>stricto sensu</i>, (excluindo as informações do item II para as IES que não oferecerem pós-graduação <i>stricto sensu</i>). <p>Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio previstos no Ciclo Avaliativo do Enade. (MEC, 2023d).</p> <p>Disponível no Cadastro e-MEC, em síntese avaliativa e dados abertos do IGC no site do INEP.</p>																									
IES	Conceito Institucional (CI)	<p>Conceito atribuído após visita <i>in loco</i> de comissão de especialista do MEC na IES. São avaliados: instalações físicas, Plano de Desenvolvimento Institucional, gestão, corpo acadêmico e política de ensino de graduação e pós-graduação.</p> <p>Disponível no Cadastro e-MEC.</p>																									
	Conceito Institucional EAD (CI-EAD)	<p>Atribui Conceito Institucional especificamente para o ensino a distância (EAD).</p> <p>Disponível no Cadastro e-MEC.</p>																									

Fonte: autor, a partir de MEC (2023d) e CAPES (2024).

4.3.3 Censo da Educação Superior

O Censo da Educação Superior (CES) não faz parte, nem é um componente formal do SINAES. Ainda assim, ele fornece dados que são utilizados nos processos de avaliação do sistema, como insumos para indicadores de qualidade, como o CPC e, conseqüentemente, o IGC. Ou seja, o Censo complementa o SINAES com informações detalhadas sobre instituições, cursos, docentes e estudantes.

O Censo da Educação Superior é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo INEP, em articulação com as IES, sendo obrigatória às instituições públicas e privadas. Ele foi criado para substituir levantamentos anteriores, padronizar a coleta de dados sobre a educação superior no Brasil, garantir informações mais detalhadas e comparáveis em séries históricas, além de subsidiar a formulação, o desenvolvimento, a avaliação das políticas educacionais.

A coleta de dados sobre a educação superior no Brasil teve início no começo do século XX, com a publicação do primeiro Anuário Estatístico em 1916. A criação do Instituto Nacional de Estatística em 1934 e do IBGE em 1938 consolidou essa prática, permitindo a publicação anual de informações sobre instituições, docentes e matrículas. Em 1956, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura foi criado para padronizar a coleta de dados pelo MEC. Em 1996, o artigo 9º da LDB estabeleceu que “a União incumbir-se-á de [...] coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” (Brasil, 1996). No ano seguinte, essas atividades foram atribuídas ao INEP e o Censo da Educação Superior foi instituído. Em 2000, foi criado o Sistema Integrado de Informações da Educação Superior, substituído, em 2007, pelo Cadastro e-MEC (Brasil, 2020c).

A partir de 2001, a Portaria MEC nº 2.517 determinou que as IES deveriam nomear um Pesquisador Institucional (PI), responsável pelas informações da IES junto ao INEP. Em 2007, os dados do Censo passaram a integrar o sistema oficial de regulação da educação superior, e a serem utilizados como insumos do CPC (Brasil, 2020c). Em 2008, o Censo Anual da Educação foi regulamentado pelo Decreto nº 6.425, definindo o modelo atual:

Art. 3º O censo da educação superior será realizado anualmente em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal, em caráter declaratório e mediante coleta de dados descentralizada, englobando todos os estabelecimentos públicos e privados de educação superior e adotando alunos, docentes e instituições como unidades de informação (Brasil, 2008)

A partir de 2010, houve avanços na informatização do CES e a exigência da inclusão do CPF de docentes e discentes. Em 2013, o Censo foi reconhecido como base de referência para

políticas educacionais, “[...] com precedência sobre quaisquer outras” (Brasil, 2020c). Em 2014, passou a subsidiar a distribuição de recursos para universidades federais. Mudanças em 2016 e 2017 ajustaram prazos de coleta de informações e as exigências documentais. Em 2019, foi implementada a verificação *in loco* e adotada a Classificação Internacional de Cursos (Cine Brasil) (Brasil, 2020c).

4.4 Inequidades no Sistema de Educação Superior no Brasil

No Brasil, Salata (2018), Carvalhaes e Ribeiro (2019) e McCowan e Bertolin (2020) apresentam estudos baseados em dados do ENADE e do Censo da Educação Superior, nos quais identificam a forte influência dos condicionantes de origem no acesso, na conclusão e no sucesso dos estudantes. O sistema brasileiro de educação superior apresenta um forte componente elitista (Bertolin, Fioreze e Barão, 2022), com padrões de expansão desiguais, nos quais se combinam estratificação de classe social e estratificação de gênero (Carvalhaes e Ribeiro, 2019), além de ser profundamente desigual, tanto no modelo público federal quanto no mercantil privado (McCowan e Bertolin, 2020).

Bertolin, Fioreze e Barão (2022) avaliaram o crescimento de concluintes oriundos de grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior brasileiro. No período de 2009 a 2017, destacam-se as contribuições de programas de acesso, como o PROUNI, REUNI, FIES e a Lei de Cotas, que atuaram como ponto de partida para a redução das desigualdades. Apesar do aumento significativo da diversidade entre os concluintes, os dados analisados indicam que cursos de maior prestígio social, como Medicina e Direito, ainda apresentam barreiras para estudantes de origem socioeconômica mais vulnerável. Isso sugere que a democratização do ensino superior brasileiro está em progresso, mas mantém características elitistas, reforçando a necessidade de políticas que ampliem a equidade não apenas no acesso, mas também na permanência e conclusão dos cursos (Bertolin, Fioreze e Barão, 2022).

Carvalhaes e Ribeiro (2019) identificaram que a expansão da educação superior no Brasil mantém padrões de estratificação social, reflexo das desigualdades de classe, raça e gênero. Indivíduos cujos pais possuem ensino superior têm significativamente mais chances de ingressar em cursos de alta reputação, como Medicina, Odontologia e Engenharia. Esses estudantes também têm mais chances de frequentar instituições públicas, em comparação com aqueles oriundos de famílias de menor nível socioeconômico.

A desigualdade de gênero também está presente na educação superior. Carvalhaes e Ribeiro (2019) identificaram que os homens são mais propensos a seguir carreiras nas ciências exatas, enquanto as mulheres tendem a escolher licenciaturas e cursos da área da saúde. A estratificação por gênero não ocorre de maneira isolada, resulta em diferentes padrões de acesso e “[...] combina-se de forma não linear com a estratificação por classe de origem, na medida em que há cursos típicos de homens de classe alta, mulheres de classe alta, homens de classe baixa e mulheres de classe baixa” (Carvalhaes e Ribeiro, 2019, p. 233).

Salata (2018) analisou dados do ensino superior no Brasil entre 1995 e 2015, avaliando a relação entre a expansão do sistema educacional, a implementação de políticas públicas de acesso e a redução das desigualdades. Durante esse período, a expansão da rede de ensino não garantiu a democratização do acesso, embora, entre 2005 e 2015, tenha ocorrido uma redução significativa das desigualdades, impulsionada pelo aumento da escolarização nos níveis anteriores. O autor conclui que a origem social ainda exerce forte influência sobre as chances de ingresso. Além disso, a redução das desigualdades verticais parece estar acompanhada por desigualdades horizontais, relacionadas à qualidade do acesso e ao prestígio das instituições e cursos (Salata, 2018).

O sistema educacional brasileiro é oligárquico. Segundo Aristóteles (2021, p. 106) é através da política que se criam as leis que “[...] em sua abrangência universal, visam a vantagem comum”. No entanto, com base na análise de McCowan e Bertolin (2020), o sistema de educação superior no Brasil não visa à vantagem comum, mas sim à vantagem restrita de alguns. Configurando-se, portanto, como um sistema oligárquico, em que poucos governam para a vantagem de poucos.

McCowan e Bertolin (2020, p. 18) identificaram que a expansão do acesso à população de baixa renda entre 2009 e 2017 foi de 26% nas IES federais e mais que o dobro, 63%, no setor privado. A rápida expansão do setor mercantil preocupa os autores, uma vez que há significativa hierarquização em termos de valor posicional, com maior reconhecimento das universidades federais e pouca reputação de qualidade das IES privadas. A expansão da população de baixa renda, preponderantemente na rede mercantil, não contribui para a equidade do sistema de educação superior (McCowan e Bertolin, 2020).

A categoria “escolaridade da mãe” é um fator de influência de capital cultural sobre acesso à educação superior e desempenho. Embora não seja possível afirmar que a escolaridade dos pais determina diretamente o nível de capital cultural, especialmente o do tipo incorporado, trata-se de uma característica social que influencia a obtenção de capital econômico, social e simbólico, conseqüentemente, condiciona o acesso ao capital cultural objetivado e

institucionalizado. A proporção de concluintes cujas mães possuíam baixa escolaridade cresceu apenas 3 p.p., de 10% em 2009 para 13% em 2018 (McCowan e Bertolin, 2020), o que, nos termos de Bourdieu, contribui para a reprodução das desigualdades e a violência simbólica.

Um sistema de educação é responsável por distribuir os bens intrínsecos e posicionais que lhe são próprios. Atua, portanto, como mediador, podendo ser justo ou injusto. O sistema de educação superior no Brasil, como mediador, é iníquo⁵². Quando sua ação resulta iníqua, uma parte recebe em excesso, injustamente favorecida, enquanto outra é vítima de injustiça por carência. Logo, por analogia, o sistema também reproduz a injustiça do mediador.

O Sistema de Educação Superior no Brasil, ao distribuir oportunidades educacionais de forma desigual, opera na ignorância das iniquidades que promove, seja por omissão ou negligência. As políticas educacionais para o setor, ao invés de enfrentarem essas desigualdades, frequentemente as ignoram ou não as combatem. Diante desse cenário, pode-se inferir que os poderes públicos no Brasil, historicamente, têm sido perversos ou negligentes.

São perversos porque se omitem. Conhecem as iniquidades da educação superior e as ignoram, de forma voluntária. Para Aristóteles (2021, p. 56), há algo de perverso e, em geral, maldoso neste tipo de injustiça, por “ignorar o que deve fazer e do que deve abster-se”. São perversos ao negligenciarem a equidade como um dever legislativo e executivo. São perversos, também, quando fazem uma escolha pela iniquidade. E escolha, para Aristóteles (2021, p. 59), “envolve um princípio racional”, ou seja, significa preferir um grupo em detrimento de outro. Mesmo após os achados de Bourdieu e Coleman, na década de 1960, o sistema brasileiro favorece alguns e exclui outros, criando condições para que somente determinados grupos usufruam das oportunidades da educação superior, enquanto mantém barreiras para os demais. São negligentes porque, como “bêbados”, desconhecem iniquidades, sendo, portanto, injustos por “acidente”, por ignorância. Essa atitude não condiz com o que se espera dos poderes públicos diante dos desafios de expansão da educação superior com qualidade e equidade. Em ambos os casos, seja por perversidade ou ignorância, o sistema de educação superior no Brasil se configura como uma tragédia.

⁵² Porque, como na interpretação de Passos (2009), sobre a justiça distributiva aristotélica, trata-se da injustiça do mediador

5 O MODELO COMUNITÁRIO E AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS (UCRs) DO SUL DO BRASIL

Este capítulo apresenta o modelo comunitário de educação superior e as Universidades Comunitárias Regionais (UCRs) do Sul do Brasil, com base em pesquisa bibliográfica e documental. A produção acadêmica sobre as instituições comunitárias é recente, assim como o marco legal do setor, estabelecido pela Lei nº 12.881/2013.

Até 1998, apenas uma dissertação e uma tese haviam sido produzidas sobre essas instituições. Nos dois anos seguintes, esse número subiu para 11 trabalhos. Na década seguinte, atingiu 93, com mais de 20 teses. Nos anos 2010, a produção acadêmica mais que dobrou, totalizando 216 pesquisas, sendo 139 dissertações e 56 teses (CAPES, 2021). Foi realizada uma pesquisa de Estado da Arte, em que se identificou uma intensa produção acadêmica em nível *stricto sensu* neste século.

Optou-se por utilizar o termo “modelo comunitário” para englobar as instituições comunitárias. No entanto, não há apenas um modelo comunitário original, do qual as instituições foram criadas. As diferentes instituições comunitárias do Brasil são fruto de movimentos distintos, desenvolveram-se regionalmente, associaram-se e, em alguns casos, competiram entre si. As instituições comunitárias foram reunidas legalmente sob circunstâncias semelhantes, formando um segmento específico da educação superior no país. Como aponta Schmidt (2017), esse conjunto diverso de vertentes está abarcado pelo termo “comunitário”.

Outra distinção trata dos termos Universidade Comunitária (UC), Instituição de Ensino Superior Comunitária (IESC) e Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES). O termo UC ganhou força durante a Constituinte, na década de 1980, para denominar as instituições universitárias públicas não estatais. Consolidou-se aí o movimento comunitário e a própria denominação do segmento.

Como o segmento também inclui instituições não universitárias, o termo IES Comunitária (IESC) passou a ser empregado para diferenciá-las de outras instituições públicas e privadas (com e sem fins lucrativos). Já a Lei das Comunitárias, em 2013, passou a utilizar a denominação de ICES, condicionada à certificadas de MEC. De acordo com a LDB (Brasil, 1996), as ICES ainda podem ser qualificadas como confessionais e certificadas como filantrópicas.

As Universidades Comunitárias (UC) também podem ser classificadas como confessionais ou regionais. Os termos UCR (singular) e UCRs (plural), empregados conforme

a classificação de Schmidt (2017), designam uma das seis vertentes da educação comunitária no Brasil. As UCRs estão localizadas nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

Para identificar as instituições comunitárias, foi realizado levantamento no Cadastro e-MEC e em listas de associações e fóruns de extensão e pesquisa. Os procedimentos conduzidos para classificação das instituições do Brasil como comunitárias estão descritos no Apêndice II, incluindo a lista das IESC e ICES do Brasil.

Cinco critérios foram utilizados para definir uma instituição como UCR da região Sul do Brasil: sede na Região Sul do Brasil; organização acadêmica universitária; autodeclaração como comunitária; associação a entidade representativa (COMUNG, ACAFE, ABRUC) ou qualificação como comunitária pelo MEC; caráter não confessional. Após, realizou-se pesquisa exploratória nos registros do MEC (2023; 2024) e nas publicações institucionais oficiais das IES e das associações.

Como resultado, foram identificadas 90 instituições do segmento comunitário ativas até 2019 (85 atualmente), das quais 67 estavam registradas como ICES. Na Região Sul, até 2023, havia 44 instituições comunitárias em atividade: 24 no RS, 15 em SC, 5 no PR e uma rede de ensino que atua com unidades nos três estados. Foram classificadas 20 instituições que, entre 2005 a 2019, são ou foram UCRs no Sul Brasil.

A representatividade das UCRs e a análise desse modelo institucional para a expansão da educação superior com equidade e qualidade estão descritos no capítulo 7.

5.1 Comunidade: conceito e enfoque comunitário na educação

O termo “comunidade” tem origem no latim e refere-se ao que pertence a muitos ou a todos, o que é público. O termo também remete à comunhão e àquilo que é compartilhado (DELPo, 2019).

Sandel (2020) desenvolve sua ideia de justiça a partir de sua concepção de comunidade, um contraponto à visão liberal do indivíduo autônomo e independente. A identidade e as obrigações morais dos indivíduos estão enraizadas em laços comunitários, histórias compartilhadas e pertencimento social. Para o autor, a justiça não pode ser entendida apenas em termos de direitos individuais e contratos voluntários, pois há deveres e responsabilidades que se originam nas interações sociais e na solidariedade. Esses compromissos não são, necessariamente, escolhidos pelo indivíduo, mas influenciam sua identidade.

Assim, na concepção de Sandel, uma ideia bem desenvolvida de comunidade é essencial para o estabelecimento de relações éticas e para o cultivo do bem comum, porque “[...] uma sociedade justa requer um forte sentimento de comunidade, ela precisa encontrar uma forma de inculcar nos cidadãos uma preocupação com o todo, uma dedicação ao bem comum” (Sandel, 2020, p. 325). Isso significa que a justiça e o desenvolvimento social dependem do engajamento comunitário. Esse princípio também fundamenta o papel das universidades comunitárias regionais.

Há, na gênese dessas universidades comunitárias, um duplo reconhecimento: da importância da educação para o bem público e da educação como responsabilidade compartilhada da comunidade. Em paralelo ao argumento de Sandel, de que a justiça não pode ser reduzida a escolhas individuais isoladas, as universidades comunitárias evidenciam uma concepção de educação superior que supera o propósito individual do conhecimento, sendo fundada no compromisso coletivo com o desenvolvimento regional. Nessa concepção, o bem comum é inseparável da missão das universidades comunitárias.

A partir de Sandel, compreende-se que o compromisso social deve ser uma característica bem desenvolvida no modelo comunitário, conjugada com pluralidade e inclusão. Pluralidade porque, na compreensão do autor, “Para alcançar uma sociedade justa, precisamos raciocinar juntos sobre o significado da vida boa e criar uma cultura pública que seja receptiva aos desacordos que inevitavelmente surgirão” (Sandel, 2020, p. 322). E inclusão porque “[...] a educação cívica na prática [...] se dá quando jovens de diferentes classes econômicas, antecedentes religiosos e comunidades étnicas se reúnem na mesma instituição” (Sandel, 2020, p. 325).

Martins (2008) e Schmidt (2017) apresentam concepções sobre o modelo comunitário na educação superior a partir do significado de comunidade e da vida em comunidade. Martins (2008) considera o ser humano, desde sua origem, um ser gregário e social. No mesmo sentido, para Schmidt (2017), humanos são seres sociais e vivem em comunidade. A cooperação e a mutualidade, promovidas pela empatia, formam a base biológica da convivência humana.

Schmidt (2017, p. 42-43) observa que o “enfoque comunitário está presente em instituições e movimentos educacionais desde os tempos da colonização”. A partir de diferentes intencionalidades e variações no tempo e no espaço, o autor identificou seis vertentes da educação comunitária no Brasil: (1) escolas e universidades confessionais; (2) escolas comunitárias de imigrantes no Sul do país; (3) movimento Desenvolvimento de Comunidade; (4) Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC); (5) escolas comunitárias (re)criadas por mobilização popular; e (6) universidades comunitárias regionais (UCRs).

Schmidt (2017) constrói duas reflexões teóricas e conceituais sobre as instituições comunitárias. Primeiro, ele identifica nesse modelo características do terceiro setor, por situar-se no *locus* do “[...] conjunto das organizações criadas e mantidas pela sociedade civil, que proporcionam bens e serviços de interesse comum, cujos resultados são apropriados pública e coletivamente” (Schmidt, 2017, p. 21). Depois, estabelece paralelos com o comunitarismo responsivo, de Amitai Etzioni, uma “[...] teoria sistemática em torno do princípio de que as comunidades são indispensáveis à boa sociedade, a qual requer o equilíbrio Estado-comunidade-mercado, de onde deriva uma orientação inovadora às políticas públicas” (Schmidt, 2017, p. 22).

Martins (2008, p. 41) identifica no modelo das universidades comunitárias do RS a expansão do paradigma da universidade-serviço ou extensão, como aquela que “privilegia o compromisso social e o enraizamento da universidade no contexto social”. Em sua análise, o autor destaca algumas críticas a esse paradigma, entre elas a rejeição à concepção empresarial e mercadológica, que reduz a universidade a um espaço de comercialização de cursos, projetos de pesquisa e serviços diversos. Outra crítica apontada refere-se à concepção assistencialista da extensão, na qual a prestação de serviços, independentemente de sua motivação financeira ou altruísta, é vista como um desvio das atividades e da missão universitária. Para contrapor essas perspectivas, Martins (2008) defende uma compreensão mais abrangente da extensão universitária, entendendo-a como um compromisso social que orienta a relação da instituição com a sociedade. Soma-se a esse entendimento da extensão universitária a concepção de diálogo.

5.2 Questões de nomenclatura: IESC e ICES

A origem das primeiras instituições comunitárias é muito anterior ao reconhecimento do segmento pelo marco legal de 2013. As instituições mais antigas foram criadas antes mesmo do uso corrente da palavra “comunitária” para denominá-las. Nos últimos dez anos, o termo Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) vem se consolidando, mas é insuficiente para capturar todo o fenômeno do segmento. Faz-se necessário utilizar outras nomenclaturas, como Instituições de Ensino Superior Comunitárias (IESC).

A semelhança entre IESC e ICES é um exemplo em que a ordem dos fatores altera o produto. Para distingui-las, podemos considerar IESC como adjetivo e ICES como substantivo. Desde 2013, ICES é uma qualificação legal requerida pela IESC e outorgada por portaria do MEC (Brasil, 2013). Isso significa que todas as ICES são IESC, mas nem todas as IESC são

qualificadas como ICES. Enquanto ICES tem foro e reconhecimento legal, IESC representa um compromisso moral autodeclarado pela instituição. Em síntese, ICES é a denominação oficial estabelecida pela Lei nº 12.881/2013, sendo, por isso, mais restrita, enquanto IESC, por ser mais abrangente, identifica todas as instituições de perfil comunitário.

A ABRUC adota uma solução simplista para esta questão. Considera-se representante do “segmento comunitário” (ABRUC, 2023c), e, portanto, suas associadas são instituições desse segmento. No entanto, a ABRUC denomina o conjunto de suas associadas como “Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, reconhecidas pela sociedade e pelo Estado”. Nessa formulação, entende-se como “reconhecidas pelo Estado” aquelas certificadas como comunitárias pelo MEC, e as demais como “reconhecidas pela sociedade”. De um lado, a solução adotada pela ABRUC outorga a nomenclatura ICES de maneira benevolente, de modo informal, como um título moral. Por outro lado, esse distanciamento do rigor da lei contribui para o esvaziamento dos propósitos da certificação, como o reconhecimento, a distinção e o usufruto das prerrogativas da qualificação. Se, por um lado, a ABRUC busca popularizar o termo comunitário, ainda pouco difundido, por outro, o faz induzindo a um equívoco.

O reconhecimento social parece inadequado como método razoável, enquanto o reconhecimento pelo Estado está devidamente formalizado e parametrizado. O reconhecimento pela sociedade, conforme utilizado pela ABRUC, reflete mais um desejo do que um critério objetivo de verificação. O reconhecimento social como comunitária é o grau máximo a ser alcançado pela instituição e é muito mais custoso de obter do que a certificação exigida pelo MEC.

O reconhecimento social não ocorre no momento em que a IES se declara comunitária. Esse é apenas o ponto de partida. Corresponde à identidade da marca. Já o reconhecimento social refere-se à imagem da marca, ou seja, quando a IES é percebida como comunitária pelas pessoas. Trata-se de algo que está no âmbito público, e não apenas nos documentos institucionais. A IES comunica e atua na comunidade, desenvolve serviços educacionais, dialoga e interage com a sociedade, criando condições para ser (re)conhecida – ou não – como uma instituição comunitária. No entanto, não tem controle absoluto sobre como será percebida. A imagem da instituição é influenciada pela percepção consciente e inconsciente do público, bem como pela atuação de concorrentes e outros segmentos sociais.

Em resumo, o reconhecimento social resulta da percepção dos públicos sobre a atuação e a comunicação da instituição em prol dos propósitos comunitários. Essa percepção só pode ser capturada com precisão por meio de pesquisas de imagem junto aos públicos da IES, o que

demanda mobilização de muitos recursos. De outra forma, o “reconhecimento social” soa leviano, um termo que pode ser aplicado a tudo, ou a nada.

O reconhecimento social é, portanto, um excelente parâmetro a ser considerado e certamente eficiente para avaliar o imbricamento entre a IES e a comunidade. Uma ICES reconhecida socialmente como comunitária evidencia que parte de sua missão foi alcançada. A pesquisa de imagem é um recurso essencial para o desenvolvimento institucional, sendo imprescindível em um cenário de ampla concorrência para avaliar a atuação, a marca, o posicionamento e a comunicação (Mark e Pearson, 2003). No entanto, não pode ser considerado um critério ou método razoável para qualificar legalmente uma IES como ICES.

Nesta tese, optou-se por distinguir IESC de ICES. Denomina-se ICES apenas as instituições assim qualificadas pelo MEC. Para as demais comunitárias, utiliza-se o termo IESC. Como alternativa ao critério da ABRUC, optou-se por classificar uma instituição como IESC com base na autodeclaração. Assim, em vez de avaliar a imagem da IES, considera-se sua identidade comunitária.

A autodeclaração de uma IES como comunitária representa um anúncio público de seu compromisso histórico e moral. Se esse compromisso for falso ou não for cumprido, caracteriza uma mentira, um engodo. A associação a entidades como a ABRUC pode ser entendida como uma manifestação da identificação da instituição como comunitária, visto que tais entidades são oficialmente reconhecidas, e a adesão a elas configura ciência e comprometimento com o propósito comunitário na educação superior. Além disso, a autodeclaração deve ser explícita na comunicação institucional da IES, podendo ser verificada em sua documentação oficial ou em seu site, especialmente nas seções de apresentação da instituição.

5.3 O marco legal do segmento comunitário da educação superior

Os instrumentos legislativos mais importantes do marco legal das instituições comunitárias, em nível federal, são a Constituição Federal (CF), a Lei nº 9.394/1996 (LDB) e a Lei nº 12.881/2013 (Lei das ICES). Além desses regramentos, as instituições comunitárias estão sujeitas às demais normas aplicáveis às instituições de educação superior, de direito privado, sem fins lucrativos.

Vannucchi (2004) e Guareschi (2012) descrevem as ações de reitores e lideranças acadêmicas no âmbito do movimento constituinte em prol do reconhecimento das universidades comunitárias. O artigo 6º da CF define a educação como um dos direitos sociais. O artigo 205 estabelece que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O

movimento pró-comunitárias teve êxito ao incluir, no artigo 213⁵³, a possibilidade de instituições comunitárias receberem recursos públicos.

Art. 213. os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (Brasil, 1988).

A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 19, estabelece a classificação das instituições de ensino por categoria administrativa. A partir da alteração promovida pela Lei nº 13.868/2019, a redação atual do artigo define três categorias de instituições no Brasil: “I- públicas, II- privadas e III- comunitárias”. Nos parágrafos 1º e 2º desse artigo, a LDB descreve a possibilidade de instituições privadas e comunitárias serem qualificadas como confessionais e certificadas como filantrópicas. Contudo, conforme estabelecido na Portaria nº 21/2017, o MEC classifica as IES em categorias administrativas a partir da natureza jurídica da mantenedora. Assim, o MEC classifica as ICES como privadas, negando-lhes o direito estabelecido pela LDB em sua atualização de 2019⁵⁴. Esse descompasso evidencia a dissonância entre os poderes Legislativo e Executivo sobre o conceito de categoria administrativa das instituições de ensino. Enquanto o Legislativo reconhece as ICES, o MEC não. Tal exemplo ilustra a necessidade do reconhecimento das ICES na política pública nacional do setor.

Com a promulgação da Lei nº 12.881/2013 (Brasil, 2013), conhecida como Lei das Comunitárias, o termo Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) passou a denominar legalmente as IES mantidas pela sociedade civil, mediante o cumprimento de requisitos listados no primeiro artigo da Lei:

⁵³ Até 2015, o parágrafo 2º limitava o apoio financeiro às universidades. A EC nº 85/2015 atualizou diversos dispositivos da Constituição Federal, inclusive esse, que passou a vigorar com a redação atual, incluindo as instituições não universitárias “de educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2015b).

⁵⁴ Após a promulgação da Lei das ICES foram necessários ajustes na LDB para incluir disposições relativas às instituições comunitárias. Com esse propósito, tramitou no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 9.308/17 (Brasil, 2017), aprovado na forma da Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019, que alterou a LDB (Brasil, 2019).

I - estão constituídas na forma de **associação ou fundação**, com **personalidade jurídica de direito privado, inclusive as constituídas pelo poder público**;

II - **patrimônio** pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;

III - **sem fins lucrativos**, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;

b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;

c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;

IV - **transparência administrativa**, nos termos dos arts. 3º e 4º ;

V - **destinação do patrimônio**, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere.

§ 1º A outorga da qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei.

§ 2º Às Instituições Comunitárias de Educação Superior é **facultada a qualificação de entidade de interesse social e de utilidade pública** mediante o preenchimento dos respectivos requisitos legais.

§ 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão **serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público**, conforme previsto em instrumento específico.

§ 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão **programas permanentes de extensão e ação comunitária** voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade. (Brasil, 2013, grifo nosso).

Cumpridos esses requisitos, a Portaria MEC nº 863, de 3 de outubro de 2014, “[definiu] o modelo de requerimento padrão para instrução do pedido de Certificação de Instituições Comunitárias de Educação Superior e que requerem a certificação de ICES ao MEC” (MEC, 2014). A documentação a ser anexada ao requerimento inclui estatuto, balanço patrimonial, declaração de regular funcionamento, relatório de responsabilidade social e CNPJ. Atribui-se à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) as funções de recebimento, avaliação, deferimento ou indeferimento, julgamento de recurso, atualizações e emissão de certidão. Em caso de deferimento do pedido, publica-se uma portaria do MEC no Diário Oficial da União (DOU). Em 2015, a Portaria nº 863 foi atualizado pela nº 167 (MEC, 2015) e passou a considerar o deferimento publicado no DOU como certidão de Qualificação de ICES.

A Lei das Comunitárias dá foro oficial ao segmento comunitário. Ela serve de horizonte para novas IES e para a expansão da educação superior no Brasil. No entanto, a qualificação como ICES pode incluir outras IES sem fins lucrativos que, originalmente, não derivam de movimentos comunitários. A Lei não impede que uma IES se declare comunitária, solicite a qualificação e usufrua de suas prerrogativas, desde que cumpra os requisitos exigidos.

A capacidade de expansão da categoria administrativa comunitária depende, em grande parte, de como as prerrogativas listadas no artigo 2º da Lei das ICES são implementadas:

- I - ter **acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento** direcionados às instituições públicas;
- II - **receber recursos orçamentários do poder público** para o desenvolvimento de atividades de interesse público; III - (VETADO).
- IV - ser **alternativa na oferta de serviços públicos** nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais;
- V - **oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público**, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas instituições comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos (Brasil, 2013)

Esses direitos estão alinhados ao que é expresso no artigo 213 da Constituição Federal. No entanto, na prática, tais prerrogativas não se concretizaram. À época de sua aprovação, o anúncio do marco legal gerou um misto de esperança, segurança e salvação, como um “bote salva-vidas”. Porém, os benefícios anunciados não passaram de “promessas não cumpridas”. A Lei não saiu do papel ou pouco foi materializada. A qualificação como ICES oferece pouco ou nenhum benefício a essas instituições.

Um ano após a promulgação da Lei, ela não trouxe qualquer vantagem às ICES diante da profunda crise de financiamento estudantil público que assolou a educação superior comunitária. Nos primeiros dez anos de sua vigência, a qualificação como ICES caracterizou-se mais como um selo do que como uma vantagem real ao segmento.

Um raro exemplo de política pública destinada às ICES é o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC). Instituído pela Portaria Capes nº 149/2017, o programa “tem por objetivo apoiar discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos por ICES, por meio da concessão de bolsas de estudo e taxas escolares, nos níveis de mestrado e doutorado” (Capes, 2017).

Em 2024, algumas instituições comunitário no Brasil não estavam qualificadas como ICES. Ou muitas das que se autodeclararam comunitárias e existiam antes de 2013 não se enquadram nos requisitos da Lei, ou as prerrogativas desta não “valem” o esforço da certificação, sendo que os ajustes necessários pouco ajudam a enfrentar as crises financeiras.

Evidências apontam para a predominância da segunda justificativa, como evidenciam os casos de instituições que deixaram de ser comunitárias, pois foram vendidas ou extintas. A Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), por exemplo, diante de uma grave crise financeira, teve sua venda para a holding Ânima S.A. autorizada pelo Ministério Público, deixando de ser uma instituição comunitária. O Centro Universitário Metodista (IPA), no Rio

Grande do Sul, não recebeu o aguardado “bote salva-vidas” da Lei das Comunitárias. Em vez disso, embarcou na barca de Caronte, encerrando suas atividades em 2023.

5.4 A identificação das instituições comunitárias no Brasil

No Brasil, até a realização desta tese, não havia lista atualizada e pública das instituições comunitário, nem mesmo das ICES⁵⁵. A identificação das IESC e ICES do Brasil foi realizada conforme descrito de forma sintetizada no Quadro 21 e detalhadamente no Apêndice II.

Quadro 21 – Critérios para a identificação das instituições comunitárias do Brasil

IDENTIFICAÇÃO DE IES		PROCEDIMENTO
1º	Qualificada como comunitária via portaria do MEC	Consulta individual de todas as IES privadas SFL no Cadastro e-MEC, através do acesso à aba “Atos regulatórios”.
2º	Sinalizada como comunitária no Cadastro e-MEC	Consulta individual em “Detalhes da IES” no Cadastro e-MEC e na planilha “IES do Brasil em 2020”, da SERES/MEC.
3º	Associada à ABRUC	Consulta ao site da ABRUC, na aba “Nossas Associadas”.
4º	Associada ao COMUNG (IES do RS) e à ACAFE (IES de SC)	Consulta ao site do COMUNG, na aba “Instituições”. Consulta ao site da ACAFE, na aba “Instituições”.
5º	Instituições do segmento comunitário no FOPROP e no FOREXT	Consulta ao site do FOPROP, na aba “Associados”. Consulta ao site do FOREXT, na aba “Instituições filiadas”.
6º	Sinalizada como confessional	Consulta individual em “Detalhes da IES” no Cadastro e-MEC
7º	Mantenedora de caráter confessional	Consulta ao site da mantenedora.
8º	Autodeclaração como comunitária, apenas para dirimir dúvidas	Análise documental de autodeclaração como comunitária no site da IES.
9º	Agrupamento de redes de IES	Identificação de IES de mesma mantenedora, através de análise documental no site institucional.

Fonte: autor.

As ICES foram identificadas a partir do Cadastro e-MEC e planilha da SERES. A identificação das IESC foi complementada com base nas listas de associadas das entidades representativas, como a ABRUC, a ACAFE em SC e o COMUNG no RS, além das listas das instituições do segmento comunitário associadas ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação e ao Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária. Também foram observadas as sinalizações de IES confessionais na consulta ao Cadastro e-MEC. Restaram dúvidas sobre algumas IES contempladas em apenas uma ou duas fontes. Essas questões foram dirimidas através de análise documental de publicações das IES em seus portais institucionais, no intuito de identificar manifestações de autodeclaração como instituição

⁵⁵ No mês seguinte à defesa desta tese, o MEC publicou o Censo da Educação Superior 2023, incluindo a sinalização das “Comunitárias”, inclusive nos microdados. O MEC utilizou uma sinalização isolada (sim/não) para identificar as ICES, em vez de classificá-las como uma categoria administrativa, conforme definido na LDB. No entanto, caso a IES não tenha respondido ao CES ou tenha sido qualificada no ano da divulgação dos dados, ela não é exibida nesses documentos. Assim, uma ICES qualificada no início de 2024, por exemplo, só constará na relação publicada pelo MEC após a divulgação do CES nos últimos meses de 2025.

comunitária. Além disso, foram identificadas redes de IESC, agrupadas com base em evidências da atuação como rede de ensino e gestão compartilhada, mediante declaração de rede e utilização de um mesmo portal para todas as unidades de ensino.

Dessa forma, foram localizados 84 registros de instituições qualificadas pelo MEC como ICES (MEC, 2024; MEC, 2020). A lista completa está reproduzida no Apêndice II. Esses registros correspondem a 64 instituições em atividade, sendo 61 isoladas e três redes (que, juntas, congregam 20 registros de ICES). Completam a lista três ex-ICES (duas transformadas em instituições privadas com fins lucrativos e uma que encerrou atividades em 2023).

A Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição dos 81 registros de ICES em atividade em fevereiro de 2024, apresentados por organização acadêmica, vertente comunitária (Confessional, Regional e CNEC), conforme a classificação de (Schmidt, 2017) e UF.

Tabela 2 – Registros de ICES ativas reconhecidos pelo MEC, por vertente comunitária, organização acadêmica e UF

ICES DO BR	Centro			TOTAL		
	Faculdade	Universitário	Universidade			
CONFESSIONAL	11	7	21	39	48,1%	
Confessional Católica	6	5	18	29	35,8%	
DF	0	0	1	1	1,2%	
GO	0	0	1	1	1,2%	
MS	0	0	1	1	1,2%	
PE	2	0	1	3	3,7%	
MG	0	0	1	1	1,2%	
RJ	0	0	2	2	2,5%	
SP	0	3	5	8	9,9%	
PR	1	0	1	2	2,5%	
RS	3	0	5	8	9,9%	
SC	0	2	0	2	2,5%	
Confessional Protestante	5	2	3	10	12,3%	
MG	1	1	0	2	2,5%	
SP	0	1	3	4	4,9%	
RS	3	0	0	3	3,7%	
SC	1	0	0	1	1,2%	
REGIONAIS	5	8	14	27	33,3%	
PE	1	1	0	2	2,5%	
RS	3	1	8	12	14,8%	
SC	0	2	5	7	8,6%	
SP	1	4	1	6	7,4%	
CNEC	13	2	0	15	18,5%	
MG	2	0	0	2	2,5%	
RJ	4	0	0	4	4,9%	
PR	1	0	0	1	1,2%	
RS	4	2	0	6	7,4%	
SC	2	0	0	2	2,5%	
TOTAL	17	15	35	81	100%	
	21,0%	18,5%	43,2%	100,0%		

Fonte: autor, a partir de informações do Cadastro e-MEC (MEC, 2024)

Entre as instituições confessionais⁵⁶, mais da metade são universidades e $\frac{3}{4}$ são católicas. As ICES confessionais estão distribuídas em 10 UFs, com destaque para o estado de São Paulo (SP), que possui 12 instituições, sendo 8 Universidades Comunitárias Concessionais (UCCs). Destaca-se também o RS, que abriga 11 instituições confessionais, das quais 5 UCCs, todas mantidas por congregações católicas.

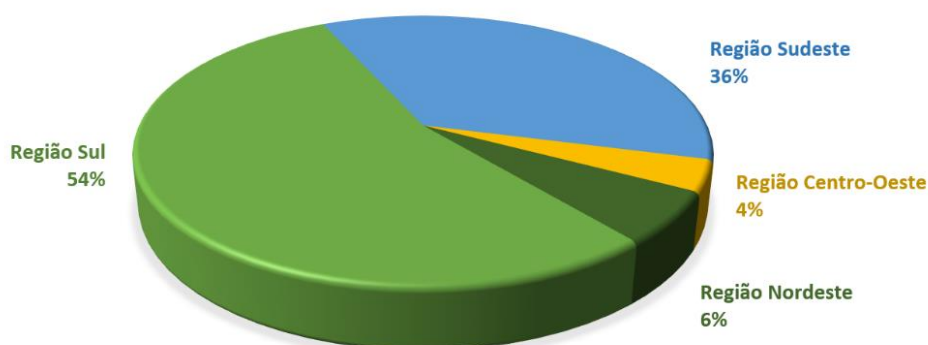
As instituições regionais estão predominantemente localizadas no RS, que conta com 12 ICES, sendo 8 UCRs. Em SC, há 7 ICES, das quais 5 são UCRs.

Entre as 15 ICES da Rede CNEC, predominam as faculdades, distribuídas em cinco estados. Os dois centros universitários CNEC estão localizados no RS.

A Tabela 3 evidencia a quantidade de ICES por UF, região e categoria administrativa.

Tabela 3 – ICES ativas, por região e organização acadêmica

ICES DO BR	Centro			TOTAL		
	Faculdade	Universitário	Universidade			
Região Sul	18	7	19	44	54,3%	
PR	2	0	1	3	3,7%	
RS	13	3	13	29	35,8%	
SC	3	4	5	12	14,8%	
Região Sudeste	8	9	12	29	35,8%	
MG	3	1	1	5	6,2%	
RJ	4	0	2	6	7,4%	
SP	1	8	9	18	22,2%	
Região Centro-Oeste	0	0	3	3	3,7%	
DF	0	0	1	1	1,2%	
GO	0	0	1	1	1,2%	
MS	0	0	1	1	1,2%	
Região Nordeste	3	1	1	5	6,2%	
BA	0	0	0	0	0,0%	
PE	3	1	1	5	6,2%	
TOTAL	29	17	35	81	100%	
	35,8%	21,0%	43,2%	100,0%		



Fonte: autor, a partir de informações do Cadastro e-MEC (2024).

⁵⁶ As IESC das redes de ensino Católicas de SC e Claretiano não estão sinalizadas como confessionais no Cadastro e-MEC mas, dado o vínculo religioso das mantenedoras, elas foram contabilizadas aqui como confessionais.

Observa-se um predomínio das ICES registradas na Região Sul do Brasil, especialmente no RS, seguido da Região Sudeste, com destaque para SP. Diferentemente das instituições públicas e privadas, as comunitárias são predominantemente universidades. As universidades comunitárias representam 43% das ICES.

Por vários motivos, o reconhecimento de ICES não alcançou todas as instituições que já existiam antes da Lei das Comunitárias. Fatores como a natureza jurídica (no caso de IES municipais) e o vínculo com os sistemas estaduais, além de questões de foro e adequação, representam impeditivos para a outorga da certificação de ICES a certas instituições. Para abranger todo o fenômeno das comunitárias no Brasil, é necessário identificar essas instituições, que passamos a denominar IESC. A principal estratégia para essa identificação é a verificação das listas de associadas na ABRUC, no COMUNG e na ACAFE, com posterior complementação a partir das listas de associadas comunitárias no FOPROP e no FOREXT.

5.4.1 IESC associadas à ABRUC

A Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC), com sede em Brasília, é a entidade representativa do segmento comunitário na educação de nível superior. Seu objetivo é “[...] promover, consolidar e defender os conceitos de faculdade, centro universitário e universidade comunitária” (ABRUC, 2023c).

Criada em 1995 com o nome de Associação Brasileira das Universidades Comunitárias, do qual deriva sua sigla, a ABRUC posteriormente adequou sua nomenclatura para alinhar-se ao marco legal do setor. Sua missão é articular as instituições associadas para “[...] garantir voz institucional potente ao conjunto das ICES, reconhecidas pela sociedade e pelo Estado, e apoiar iniciativas que ampliem a coesão interinstitucional e fortaleçam o segmento público não estatal do sistema de ensino superior brasileiro” (ABRUC, 2023c).

A ABRUC (2023c) apresenta sua “visão” em cinco itens, que abordam reconhecimento e qualidade, estrutura, integração e representatividade, influência e competitividade:

Ser reconhecida pela sociedade civil como representante legítima do segmento comunitário e que oferta ensino superior e produção de Pesquisa e Extensão com qualidade, além de ter estreita ligação com as demandas nacionais e locais; Estar dotada de estrutura adequada aos novos desafios, cada vez mais competente, proativa e dinâmica; Ter consolidado a unidade do conjunto (atuando assim como agente de integração), ampliando a representatividade das Comunitárias no sistema nacional de educação superior; Exercer forte influência na formação e implementação de políticas públicas educacionais estratégias para a inclusão social e o desenvolvimento humano; Exercer influência na ampliação da competitividade do segmento comunitário, atuando como estimuladora de seu fortalecimento.

O primeiro item da visão da ABRUC, apesar do elogiável intuito de desenvolver uma educação de qualidade conectada às demandas sociais, não faz menção à equidade. Isso pode indicar que a equidade é considerada um pressuposto de qualidade ou uma demanda social, mas essa relação não está explicitada. No entanto, o quarto item da visão menciona inclusão social e desenvolvimento humano, o que pode complementar essa lacuna. Dado o protagonismo da equidade no debate público sobre a educação superior, sua ausência explícita na visão da ABRUC representa uma carência e um risco ao não ser considerada em sua concepção de desenvolvimento educacional e social.

A ABRUC descreve o segmento comunitário da educação superior como o conjunto de instituições sem fins lucrativos, de “notória excelência” em suas atividades — reconhecida por avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) —, com “forte vocação social [e] expressiva presença de profissionais altamente qualificados na área de saúde” (ABRUC, 2023c). Essa última característica refere-se ao fato de que muitas ICES mantêm hospitais universitários.

Quanto às exigências legais, a ABRUC atribui às ICES as seguintes características:

[...] função pública não estatal, consistindo de serviço público, sem fins lucrativos e interesse coletivo, com patrimônio pertencente a uma comunidade, com aplicação integral dos resultados operacionais e subvenções na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais, sem nenhuma distribuição de dividendos, bonificações, em suas manifestações, publicações e relacionamento oficial com o governo (ABRUC, 2023c).

Consultar o site da entidade para identificar IES do segmento comunitário constitui uma tarefa árdua. Não devido a constantes atualizações — já esperadas diante do fluxo de associações e desassociações —, mas porque há três listas disponíveis em dois sites da ABRUC, apresentando informações divergentes. No Apêndice II, são descritos os procedimentos de consulta e conferência das IES associadas à ABRUC.

Por fim, foram identificadas 67 IES associadas à ABRUC, sendo 66 em atividade. Como descrito na Tabela 4, a entidade representa 77,6% das IES brasileiras consideradas comunitárias nesta pesquisa (IESC). Cerca de $\frac{3}{4}$ das associadas são reconhecidas pelo MEC como ICES, e quase 80% das ICES do Brasil são associadas à ABRUC. As 13 ICES não associadas à ABRUC são: 8 faculdades do Rio Grande do Sul⁵⁷, as redes de ensino CNEC e Católicas de Santa

⁵⁷ No RS há forte presença do movimento comunitário na educação superior, todas as UCRs do estado são ICES e associadas à ABRUC. Mas a entidade associativa local, o COMUNG reúne apenas universidades e centros universitários. Apenas uma faculdade comunitária no RS é associada à ABRUC. A estrita proximidade entre a ABRUC e o COMUNG, pode ser um dos motivos da baixa adesão de faculdades comunitárias à entidade nacional.

Catarina, uma faculdade de Minas Gerais e dois centros universitários, localizados em Santa Catarina e São Paulo.

Tabela 4 – Quantidade de IES associadas à ABRUC e em atividade.

ABRUC	IESC ¹		ICES ²			
	Registradas ³		Registradas ³		Agrupadas ⁴	
	Qt	Agrupadas ⁴ Qt	Qt	%IESC	Qt	%IESC
IES COM. ABRUC	70	66	53	74,6%	51	76,1%
% ABRUC/BR	56,9%	77,6%	65,4%		79,7%	
INST. COMUNITÁRIAS BR	123	85	81	65,9%	64	75,3%

¹ Instituições de Ensino Superior Comunitárias (IESC)

² Instituições Comunitárias de Educação Superior Comunitárias (ICES), assim qualificadas pelo MEC nos termos da Lei nº 12.881/2013.

³ Contagem dos códigos de IES registrados no MEC.

⁴ Agrupamento de IES pertencentes a uma mesma rede de ensino: CNEC (18), Doctum (18), Claretiano (5) e Católicas em SC (2).

Fonte: autor, a partir de ABRUC (2023a, 2023b, 2024a, 2024b, 2024c).

5.4.2 IES associadas ao COMUNG e à ACAFE

Dois entes congregam universidades comunitárias no Sul do Brasil: o Consórcio das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul (COMUNG), criado em 1996, e a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), fundada em 1974.

O Quadro 22 lista as 14 ICES associadas ao COMUNG. A entidade reúne cinco UCCs, oito UCRs e um centro universitário⁵⁸, todas com certificação de comunitária do MEC.

Quadro 22 – ICES associadas ao COMUNG

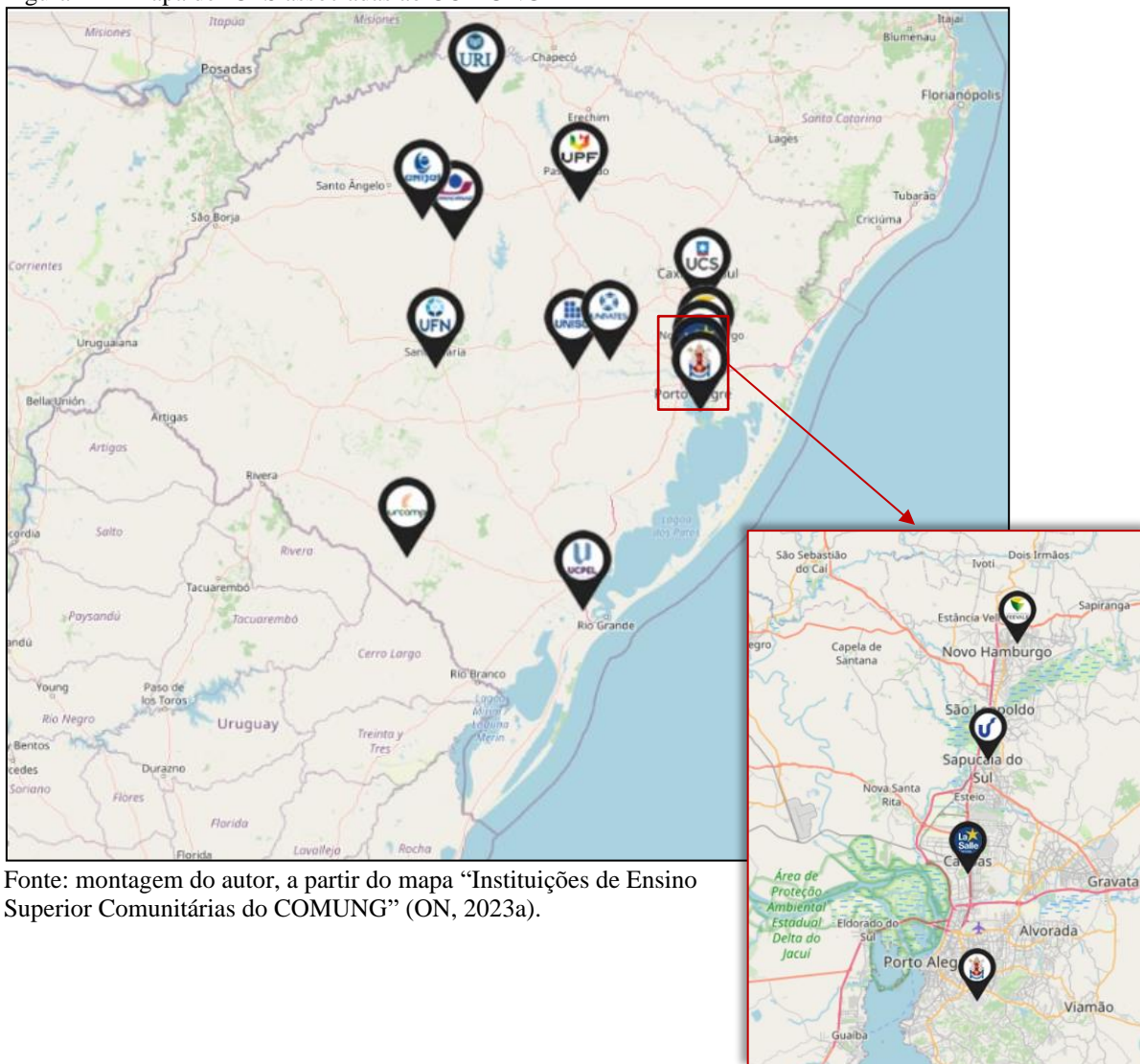
SIGLA	IES
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CONFESSIONAIS (UCCs)	
PUCRS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
UCPEL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
UFN	UNIVERSIDADE FRANCISCANA
UNILASALLE	UNIVERSIDADE LA SALLE
UNISINOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS (UCRs)	
FEEVALE	UNIVERSIDADE FEEVALE
UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
UNICRUZ	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
UNIJUI	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
UNISC	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
UNIVATES	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
UPF	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
URI	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CENTRO UNIVERSITÁRIO COMUNITÁRIO REGIONAL	
URCAMP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA

Fonte: autor, a partir de COMUNG (2023) e MEC (2024)

⁵⁸ A URCAMP foi universidade até 2019 quando, em seu recredenciamento (Portaria MEC nº 62), a organização acadêmica foi alterada para Centro Universitário.

A Figura 12 ilustra a distribuição geográfica das ICES do COMUNG no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, em uma imagem menor, são detalhadas as ICES da região metropolitana de Porto Alegre.

Figura 12 – Mapa de ICES associadas ao COMUNG



Fonte: montagem do autor, a partir do mapa “Instituições de Ensino Superior Comunitárias do COMUNG” (ON, 2023a).

O COMUNG (2023) quantifica anualmente as atividades desenvolvidas nas instituições associadas. A Tabela 5 apresenta dados de 2023 sobre a quantidade de estudantes beneficiados, cursos de graduação, programas de mestrado e doutorado, além da infraestrutura instalada nas universidades comunitárias do RS. Destacam-se os quase 64 mil estudantes com benefícios, os quase 900 cursos de graduação, a infraestrutura de pesquisa e inovação, além dos atendimentos em serviços nas áreas de saúde, esporte, direitos e educação básica.

Tabela 5 – Números do COMUNG

DESCRIÇÃO	MONTANTE
Estudantes com benefícios	63.789
Cursos de graduação	896
Mestrados	140
Doutorados	92
Centros de inovação	13
Agências de inovação e tecnologia	11
Parques tecnológicos	8
Empresas incubadas	615
Projetos de pesquisa	4.246
Convênios internacionais	1.171
Laboratórios	3.656
Estudantes formados	+1 milhão
Atendimentos realizados para a comunidade:	
Atendimento em clínicas de saúde	720.679
Atendimento em esporte e lazer	401.568
Assistências jurídicas	43.130
Escolas de educação básica	128.058

Fonte: autor, a partir de COMUNG (2023)

O Quadro 23 lista as 14 IES associadas à ACAFE e uma ex-associada. Em 2024, a entidade reunia nove UCRs, uma universidade pública estadual e quatro centros universitários.

Quadro 23 – IES associadas à ACAFE

SIGLA	IES
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS (UCRs): PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS [ICES]	
UNOCHAPECÓ	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
UNIVILLE	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
UNESC	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
UNOESC	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
UNIVALI	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS (UCRs): PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	
UNIARP	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE
UNIPLAC	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL (UCR): PRIVADA ESPECIAL	
UNC	UNIVERSIDADE DO CONTESTADO
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL (UCR): PÚBLICA MUNICIPAL	
FURB	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO UNIVERSITÁRIO COMUNITÁRIO REGIONAL [ICES]	
UNIBAVE	CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE
UNIDAVI	CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
CENTRO UNIVERSITÁRIO COMUNITÁRIO REGIONAL	
UNIFEBE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE
CENTRO UNIVERSITÁRIO COMUNITÁRIO CONFSSIONAL [ICES]	
Católica em Jaraguá	CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JARAGUÁ DO SUL
Católica em Joinville	CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JOINVILLE
UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL	
UDESC	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
EX-ACAFE: ATÉ 2022 (EX-UCR: PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS – [ICES])	
UNISUL	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Fonte: autor, a partir de ACAFE (2023) e MEC (2024).

Existem diferenças significativas entre a ACAFE e o COMUNG. A entidade catarinense foi fundada mais de duas décadas antes do consórcio sul-rio-grandense. Seu propósito foi reunir instituições criadas e mantidas por fundações municipais, estaduais ou privadas sem fins lucrativos (ACAFE, 2023). Assim, é natural a presença de uma instituição pública estadual, a UDESC, e de uma municipal, a FURB. Essas duas se distinguem porque a UDESC segue um modelo semelhante ao das universidades federais, sem cobrança de mensalidade. Já a FURB, embora categorizada como Pública Municipal, adota o modelo comunitário regional e, devido às evidentes autodeclarações, é considerada nesta pesquisa como uma UCR.

As associadas da ACAFE, exceto a UDESC, são reconhecidas como comunitárias em SC, inclusive pelo poder público estadual e políticas específicas, a exemplo do Programa Universidade Gratuita, implantado em 2023 e que beneficia estudantes nessas instituições.

Enquanto as instituições confessionais têm presença expressiva entre as comunitárias do RS, na ACAFE sua participação é discreta, sendo representadas apenas pelas Católicas de SC, com dois centros universitários.

Outra característica da ACAFE é que muitas de suas associadas foram criadas com vínculos aos municípios e ao Sistema Estadual de Ensino (SEE/SC) e, posteriormente, migraram para o Sistema Federal para adequação à regulamentação nacional do setor. Assim, há maior variedade de naturezas jurídicas e categorias administrativas entre as associadas.

As UCRs da ACAFE, entre 2005 e 2019, podem ser distinguidas quanto à certificação como ICES e à categoria administrativa do MEC:

a) ICES (Privada Sem Fins Lucrativos): UNOCHAPECÓ, UNIVILLE, UNESC, UNOESC, UNIVALI, UNIDAVI (que foi universidade até 2017 e, posteriormente, recredenciada como centro universitário) e UNISUL (associada até 2022).

b) IESC (Privadas Sem Fins Lucrativos): UNIARP⁵⁹ e UNIPLAC.

c) IESC (Privada Especial): UNC⁶⁰

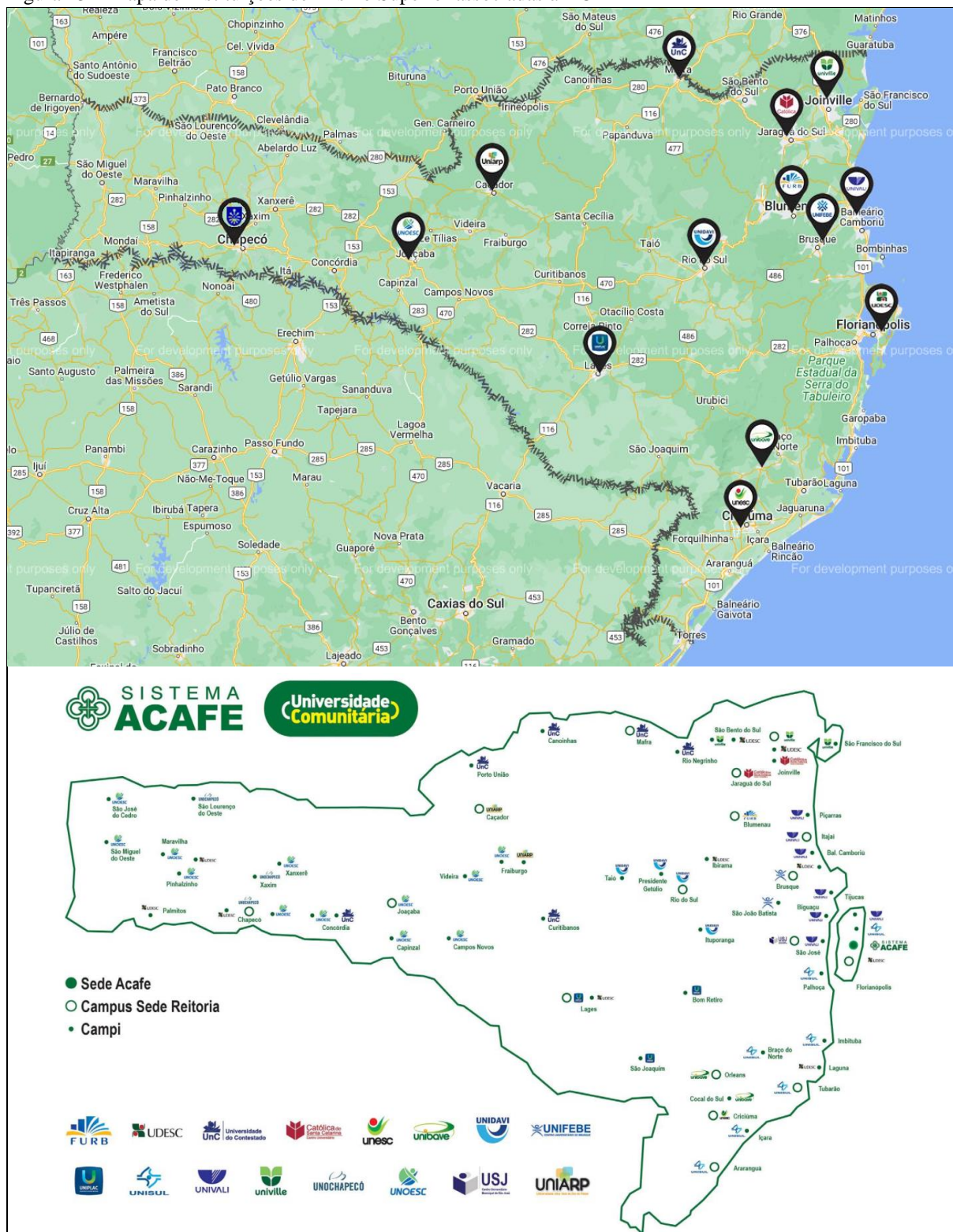
d) IESC (Pública Municipal): FURB.

⁵⁹ A UNIARP teve requerimento de qualificação como comunitária indeferido (Portaria 783 19/12/2014) (MEC, 2023).

⁶⁰ A UNC está na registrada na categoria administrativa Especial, tem natureza jurídica “Privada sem fins lucrativos” e é mantida por “Fundação Privada”. Autodeclara-se como comunitária. Não foi localizado documento de certificação como comunitária nos atos regulatórios do Cadastro e-MEC. E para as IES Especiais, o Cadastro e-MEC não exhibe sinalização de comunitária ou confessional. A UNC está enquadrada no Artigo 242 da Constituição Federal, como “não gratuita” (MEC, 2023). Em seu site, apresenta-se vinculada ao Sistema Estadual de Ensino (CEE/SC) (UNC, 2023). Ela havia migrado para o Sistema Federal em 2014 (Processo 201415204) (MEC, 2023) e retornou ao Sistema Estadual em 2021, através de recurso impetrado no Tribunal Regional da 4ª Região que, em decisão favorável, “[determinou] o retorno ao sistema estadual de ensino da primeira universidade comunitária que havia sido coercitivamente migrado para o sistema federal [...]” (Moraes, 2022, p. 144-147).

A Figura 13, a seguir, ilustra a localização geográfica das IES associadas à ACAFE em dois mapas, do site da entidade e da Plataforma ON. De imediato, observa-se a distribuição da educação superior comunitária em todas as regiões de Santa Catarina.

Figura 13 – Mapa de Instituições de Ensino Superior associadas à ACAFE



Fonte: Instituições de Ensino Superior Comunitárias da ACAFE (ON, 2023b) e ACAFE (2023).

A Plataforma ON, mantida pela ACAFE e pelo COMUNG, tem como objetivo integrar, apoiar e fortalecer as ações das universidades comunitárias desses estados. Seu funcionamento baseia-se na colaboração entre as instituições, o setor produtivo, o setor público e a comunidade (Plataforma ON, 2023c). A iniciativa promove a interação entre a sociedade e as universidades, buscando atender às necessidades dos interessados, envolvê-los no ambiente acadêmico e oferecer respostas qualificadas por meio das universidades comunitárias. No site da Plataforma On (2023b) estavam identificadas as instituições comunitárias associadas à ACAFE (2023b).

Em um evento realizado em 2023, em defesa do segmento comunitário em SC, a ACAFE apresentou aos parlamentares do estado um relatório com o volume anual de recursos mobilizados pelas instituições associadas e quantitativos de suas atividades (Tabela 6).

Tabela 6 – ACAFE em números/ano

DESCRIÇÃO	MONTANTE
Investimento anual em extensão	R\$ 48.744.836,81
Investimento anual em pesquisa	R\$ 68.336.752,98
Professores com apoio financeiro para extensão	1.791
Projetos de Extensão/prestação de serviços/consultoria na área ambiental	930
Programas de extensão com apoio financeiro ou econômico das IES	1.160
Projetos de extensão/prestação de serviços/consultorias em cooperação com instituições públicas	2.047
Atendimentos à comunidade na área odontológica	32.393
Atendimento à comunidade na área médica (consultas/clínica/geral)	445.841
Estudantes de graduação, mestrado e doutorado envolvidos em ações de extensão e serviços à comunidade	2.735
Participação em comissões e conselhos de entidades públicas ou privadas, de âmbito municipal e/ou estadual	1.033
Atendimentos à comunidade no campo da psicologia e psiquiatria	30.742
Atendimentos à comunidade na área de fisioterapia e reabilitação	55.423
Atendimentos à comunidade na área da educação (licenciatura)	163.567
Atendimentos à comunidade na área jurídica	28.713
Atendimentos à comunidade na área tecnológica	42.270
Professores com apoio financeiro para atividades de pesquisa	1.989
Patentes e registros no INPI	91
Estudantes de graduação, mestrado e doutorado com apoio financeiro para pesquisa	1.793
Mestres formados	13.939
Projetos de iniciação científica	3.501
Doutores formados	1.985
Professores doutores atuantes na graduação	1.456
Professores em programas de mestrado e doutorado	1.322
Empresas incubadas e em incubação	473
Cursos de mestrado	95
Cursos de doutorado	40
Acordos Internacionais	220

Fonte: FURB (2023).

Os dados evidenciam a atuação das universidades da ACAFE no ensino, pesquisa, extensão e inovação. Destacam-se: o investimento anual em pesquisa e extensão, que supera R\$ 117 milhões; as centenas de milhares de atendimentos em saúde, educação e serviços jurídicos; e os avanços em inovação, como patentes e empresas incubadas.

5.4.3 IESC do Brasil

A partir dos critérios descritos anteriormente, foram classificadas nesta pesquisa 129 Instituições de Educação Superior Comunitárias (IESC) em atividade no Brasil em 2024. A Tabela 7 apresenta a contagem de IESC e daquelas certificadas como comunitárias pelo MEC (ICES). Foram identificadas sete mantenedoras que possuíam, desde 2020, mais de uma IES mantida. Constatou-se que quatro redes de ensino superior (Claretiano, Doctum, CNEC e Católicas de Santa Catarina) congregaram, ao todo, 43 instituições comunitárias. Essas instituições passaram a ser contabilizadas de forma agrupada, considerando cada rede como uma única instituição. Após esse agrupamento, foram contabilizadas 85 IESC em atividade no Brasil em 2024.

Tabela 7 – Instituições comunitárias no Brasil em 2024

IES COMUNITÁRIAS NO BRASIL	IESC ¹		ICES ²	
	Registradas ³	Agrupadas ⁴	Registradas ³	Agrupadas ⁴
IES comunitárias ativas em jan. 2024	123	85	81	64
IES ex-comunitárias :: vendidas	4	3	2	2
IES ex-comunitárias :: extintas/inativas	2	2	1	1
TOTAL DE IES	129	90	84	67

¹ Instituições de Ensino Superior Comunitárias (IESC).

² Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), assim qualificadas pelo MEC, nos termos da Lei nº 12.881/2013.

³ Contagem dos códigos de IES registrados no MEC.

⁴ Agrupamento de IES pertencentes a uma mesma rede de ensino: CNEC (18), Doctum (18), Claretiano (5) e Católicas em SC (2).

Observações:

A) Foram relacionadas para avaliação neste estudo **135 IES**, das quais **seis não foram consideradas comunitárias**:

- . Três IES por constar apenas na listagem do FOPROP (UNITAU e UNI-FACEF de SP; INATEL de MG);
- . Uma IES por constar apenas na listagem do FOREXT (ULBRA, do RS);
- . Uma IES por constar apenas na listagem da ACAFE e por natureza Pública Estadual e gratuita (UDESC, de SC);
- . Uma IES por constar apenas em uma lista da ABRUC (FEMA, de SP), ser municipal e autodeclaração não identificada.

B) As IES consideradas **ex-comunitárias** são:

- . Quatro IES vendidas para mantenedora mercantil (UNISBA, BA; UNIAMÉRICA, PR; UNISUL, SC; Doctum de Sete Lagoas, MG);
- . Uma IES extinta (USJ de SC);
- . Uma IES que encerrou atividades em 2023 (IPA, RS).

Fonte: autor.

A quantidade de instituições qualificadas como ICES pelo MEC é menor. Dos 123 registros de IESC ativas no Brasil, 81 (65,9%) são reconhecidas pelo MEC como ICES. As

demais 21 instituições, embora se autodeclarem comunitárias e participem de associações e fóruns do segmento, não solicitaram, não obtiveram ou não se enquadram nos requisitos da Lei nº 12.881/2013 para qualificação como ICES.

A Tabela 8 apresenta a distribuição das 123 IESC classificadas nesta pesquisa, por origem ou vertente comunitária e organização acadêmica.

O maior grupo é o das confessionais (42,3%), exclusivamente cristãs (católicas ou protestantes), distribuídas em 11 estados e no DF. A lista completa das IESC confessionais e sua classificação está no Apêndice II. Em seguida, estão as Regionais (29,3%), predominantemente universidades no RS e SC. As regionais também estão presentes no Sudeste (exceto no Espírito Santo) e, discretamente, no Nordeste, com apenas duas IES em Pernambuco. As redes de ensino CNEC e Doctum somam 28,5% dos registros, a maioria faculdades e nenhuma universidade.

Tabela 8 – Instituições de Educação Superior Comunitárias (IESC), por vertente ou origem comunitária

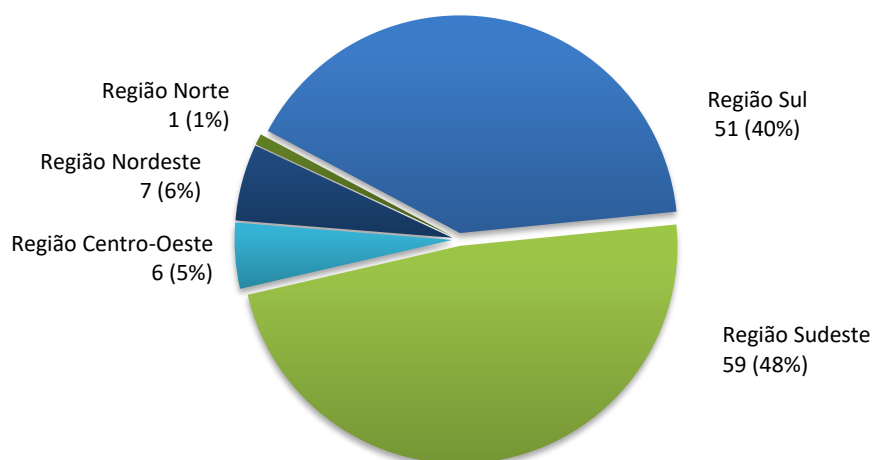
VERTENTE/ORIGEM COMUNITÁRIA	Facul dade	Centro Univ. Univ.	Univer sidade	TOTAL	UFs
CONFESSIONAL	17	12	23	52 42,3%	RR, GO, MS, DF, PE, BA, RJ, SP, MG, RS, SC, PR
Confessional Católica	12	10	19	41 33,3%	RR, GO, MS, DF, PE, BA, PR, RS, SC, MG, RJ, SP
.. Católica	0	2	6	8 6,5%	DF, BA, RJ, SP, RS, SC
.. Claretiana	3	2	0	4 4,1%	RR, SP, PR
.. Franciscana	0	1	2	3 2,4%	PR, RS, SP
.. Jesuíta	1	1	2	4 3,3%	MG, PE, SP, RS
.. PUC	0	0	7	7 5,7%	GO, MG, PR, RJ, SP, RS
.. Salesiana	2	2	1	5 4,1%	MS, SP, RS
.. Outras congregações	6	2	1	9 7,3%	SP, RS, PE
Confessional Protestante	5	2	4	11 8,9%	SP, GO, RS, SC, MG, SP
.. Adventista	0	1	0	1 0,8%	SP
.. Evangélica	4	0	1	5 4,1%	GO, RS, SC
.. Metodista	1	1	2	4 3,3%	MG, SP
.. Presbiteriana	0	0	1	1 0,8%	SP
REGIONAIS DO SUL	3	4	17	24 19,5%	RS, SC
Acafe	0	3	9	12 9,8%	SC
Comung	0	1	8	9 7,3%	RS
Outras não associadas	3	0	0	3 2,4%	RS
REGIONAIS DO SUDESTE	2	6	2	10 8,1%	MG, RJ, SP
REGIONAIS DO NORDESTE	1	1	0	2 1,7%	PE
CNEC e Doctum	32	3	0	35 28,5%	PR, RS, SC, ES, MG, RJ
CNEC	16	2	0	18 14,6%	MG, RJ, PR, RS, SC
Doctum	16	1	0	17 13,8%	MG, ES
TOTAL	55 44,7%	26 21,1%	42 34,1%	123 100%	RR, GO, MS, DF, PE, BA, ES, MG, RJ, SP, PR, RS, SC

Fonte: autor, a partir do Cadastro e-MEC (2023).

A Tabela 9 descreve a distribuição das IESC por região. As regiões Sudeste e Sul concentram 88,7% das instituições comunitárias, especialmente nos estados de RS, SC, SP e MG, que juntos somam $\frac{3}{4}$ das IESC registradas no país. O RS destaca-se como o Estado com o maior número de comunitárias no Brasil, são 30 registros de instituições, equivalente a cerca de $\frac{1}{4}$ das IESC. O segmento comunitário tem presença discreta no Centro-Oeste e Nordeste e é quase inexistente na Região Norte, com apenas uma faculdade em Roraima.

Tabela 9 – Distribuição de instituições comunitárias no país, por Região e UF

REGIÃO	Faculdade	Centro Univ.	Universidade	TOTAL	
Região Sul	18	9	23	50	40,7%
PR	2	1	1	4	3,3%
RS	14	3	13	30	24,4%
SC	2	5	9	16	13,0%
Região Sudeste	30	16	13	59	48,0%
ES	6	0	0	6	4,9%
MG	17	3	2	22	17,9%
RJ	4	1	2	7	5,7%
SP	3	12	9	24	19,5%
Região Centro-Oeste	2	0	4	6	4,9%
DF	1	0	1	2	1,6%
GO	0	0	2	2	1,6%
MS	1	0	1	2	1,6%
Região Nordeste	4	1	2	7	5,7%
BA	0	0	1	1	0,8%
PE	4	1	1	6	4,9%
Região Norte	1	0	0	1	0,8%
RR	1	0	0	1	0,8%
TOTAL	55	26	42	123	100,0%
	44,7%	21,1%	34,1%	100%	



Observação: Neste cálculo as IES das redes de ensino CNEC e Doctum estão contabilizadas separadamente, cada uma nas respectivas organizações acadêmica e UFs em que estão registradas no MEC.

Fonte: autor, a partir do Cadastro e-MEC (2023).

Além das distinções tradicionais de organização acadêmica (Faculdade, Centro Universitário e Universidade), há uma variedade de registros quanto à categoria administrativa das IESC e à natureza jurídica de suas mantenedoras. O Quadro 24 sintetiza todas as modalidades utilizadas por, pelo menos, uma IESC. As categorias identificadas entre as ICES estão sinalizadas com um asterisco (*). Quanto à categoria administrativa, todas as ICES e a maioria das IESC estão registradas como “Privada Sem Fins Lucrativos”. Em relação à natureza jurídica, a maioria está cadastrada como “Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins Lucrativos - Associação de Utilidade Pública” e é mantida por associação ou fundação privadas. As demais classificações são utilizadas por apenas algumas IESC⁶¹.

Quadro 24 – Classificações de IES utilizadas

DIMENSÕES	CLASSIFICAÇÕES
Categoria administrativa	Especial
	Privada Sem Fins Lucrativos*
	Pública Municipal
Natureza jurídica (segundo a planilha gerada pelo sistema do Cadastro e-MEC)	Fundação Pública de Direito Privado Municipal
	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins Lucrativos - Associação de Utilidade Pública
	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins Lucrativos – Fundação
	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins Lucrativos – Sociedade
	Pessoa Jurídica de Direito Público – Municipal
	Privada sem fins lucrativos
Natureza jurídica (segundo a aba “Detalhes da IES” do Cadastro e-MEC)	Associação Privada
	Fundação Municipal
	Fundação Privada
	Fundação Privada de Direito Privado Municipal

Fonte: autor.

Conclui-se que não há um único modelo comunitário no Brasil, mas uma diversidade de vertentes, conforme apontado por Schmidt (2017), que se multiplicam e ramificam.

5.4.3.1 Redes de Instituições de Ensino Superior Comunitário

No Brasil, a estrutura *multicampi*, ou seja, a existência de mais de um *campus* vinculado à mesma IES, é uma prerrogativa das universidades. Centros universitários e faculdades não dispõem desse mecanismo para a expansão de suas atividades em outros municípios. Por isso as instituições não universitárias passaram a ampliar sua atuação através do registro de novas

⁶¹ A FURB é mantida por “Pessoa Jurídica de Direito Público – Municipal”, “Fundação Municipal”. A UNIFEBE, por “Fundação Pública de Direito Privado Municipal”, “Fundação Privada de Direito Privado Municipal”. A UNIVILLE, por “Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins Lucrativos – Sociedade”. A PUC MINAS, a UNIVALE e a MACKENZI, por “Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins Lucrativos – Fundação”.

IES junto ao MEC, criando assim redes de ensino superior. Essas redes consideram o conjunto de suas IES como “unidades” e, até mesmo, *campi*⁶², o que contribui para a confusão terminológica já presente no vocabulário da educação superior.

A exigência da autonomia universitária para a criação de novos *campi* pressupõe um propósito substantivo relacionado à qualidade acadêmica. A expansão por meio do subterfúgio legal das redes não universitárias, sem antes alcançar a qualificação para o status de universidade, caminha na contramão do propósito da legislação.

Há organizações que são mantenedoras de mais de uma IESC. Ao verificar os portais dessas instituições, constatou-se a existência de duas redes de ensino comunitário confessionais⁶³ e duas laicas.

A Rede de Ensino Claretiano (Ação Educacional Claretiana) mantém cinco IES nos estados de SP, PR, RR e no DF. São dois centros universitários e três faculdades. Dessas, apenas três são certificadas como ICES pelo MEC. Em contato com a Central de Atendimento da Rede Claretiano, obteve-se a confirmação de que todas se autodeclaram comunitárias.

A outra rede confessional é a do “Centro Universitário – Católicas SC” (Fundação Educacional Regional Jaraguense), que possui duas unidades em SC, ambas centros universitários e ICES.

Como as confessionais, as duas redes laicas tiveram origem em escolas comunitárias de educação básica e, ao longo dos anos, expandiram sua atuação para a educação superior.

Presente em seis estados, a Rede CNEC é a mantenedora de dois centros universitários no RS e de 16 faculdades nos estados de MG, RJ, SP, PR, SC e RS. A Lista dessas IES foi inserida no Apêndice II. Três características se destacam: a presença em vários estados; a certificação de 15 de suas instituições como ICES pelo MEC (2024); e a não participação em associações como ABRUC, ACAFE ou COMUNG, nem do FOREXT e do FOPROP.

A Rede de Ensino Doctum concentra sua atuação nos estados de MG e ES, onde mantém um centro universitário e 16 faculdades. A Lista dessas IES foi inserida no Apêndice II. A Rede Doctum foi incluída aqui devido à sua identificação entre as associadas da ABRUC (ABRUC, 2023a, 2023b; 2024c). A instituição explicita em seu site sua autodeclaração como comunitária (Leitão, 2024): “A Rede de Ensino Doctum é uma instituição essencialmente comunitária. Isso significa que todo resultado de sua operação é reinvestido na própria atividade fim.” Nenhuma

⁶² O presidente da Doctum refere-se às novas IES registradas junto ao MEC, como “novos *campi*” (Leitão, 2024).

⁶³ Nenhuma IES dessas redes está registrada no Cadastro e-MEC como confessional (MEC, 2024). Atribuímos essa característica pelo vínculo religioso de suas mantenedoras. Não se identificou a existência de uma rede de ensino centralizada na análise do site das IES mantidas pela Associação Antônio Vieira, Missão Salesiana de Mato Grosso e Instituição Sinodal de Assistência Educação e Cultura.

instituição dessa mantenedora é certificada como ICES pelo MEC, nem participa de fóruns como FOREXT e FOPROP. Em contato com a Central de Atendimento, obtivemos apenas a confirmação de que “A Doctum é uma empresa filantrópica”.

As redes de ensino também se caracterizam pelo caráter expansionista, como ilustra o pronunciamento do presidente da Rede Doctum ao comemorar seu “rápido crescimento”. Na ocasião, ele também reforçou o propósito de expansão, destacando a determinação de crescer com gestão centralizada e de posicionar a instituição como “alternativa às grandes corporações educacionais” (Leitão, 2024). Assim, adiciona-se mais uma característica à diversidade de modelos de instituições comunitárias.

5.5 Universidades Comunitárias Regionais (UCRs): identificação, origem, características e desafios

Os critérios de classificação de UCRs estão descritos no Apêndice III. Em síntese, são aquelas IES que: têm sede nos estados do PR, SC e RS; são ou foram universidades entre 2005 e 2019; pertencem ao segmento das comunitárias (ICES ou IESC); e não são confessionais. O Quadro 25 relaciona as 20 instituições assim classificadas.

Quadro 25 – UCRs do Sul do Brasil, no período de 2005 a 2019

UCRs DO RIO GRANDE DO SUL	Sigla	Município Sede
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DA CAMPANHA ¹	URCAMP	Bagé
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	Caxias do Sul
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	Passo Fundo
UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	UNICRUZ	Cruz Alta
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	Santa Cruz
UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI	UNIVATES	Lajeado
UNIVERSIDADE FEEVALE	FEEVALE	Novo Hamburgo
UNIVERSIDADE REG. DO NOROESTE DO E. DO RIO GRANDE DO SUL	UNIJUI	Ijuí
UNIVERSIDADE REG. INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	Erechim
UCRs DE SANTA CATARINA	Sigla	Município Sede
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	Blumenau
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	UNIVILLE	Joinville
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	Joaçaba
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	Itajaí
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	UNC	Mafra
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	UNESC	Criciúma
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	UNIPLAC	Lajes
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA ²	UNISUL	Tubarão
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	UNOCHAPECÓ	Chapecó
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	UNIARP	Caçador
CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENV. DO ALTO VALE DO ITAJAÍ ³	UNIDAVI	Rio do Sul

¹UCR de 1989 a 2019, quando foi recredenciada como Centro Universitário da Região da Campanha.

²UCR de 1967 a 2022, quando foi vendida para o Grupo Ânima, tornando-se Privada com Fins Lucrativos.

³UCR até 2007, quando foi recredenciada como Centro Universitário.

Fonte: autor, a partir do Cadastro e-MEC (2023).

Dados os critérios estipulados para a classificação de UCRs, verificou-se que nem todas as instituições permaneceram nessa condição durante todo o período analisado. O Quadro 26 apresenta o intervalo em que cada UCR se enquadrou nessa classificação. A FEEVALE passou a integrar o grupo apenas em 2010, e a UNIVATES, em 2017. A UNIDAVI deixou de ser classificada como UCR em 2007, a URCAMP em 2019 e a UNISUL em 2022.

Quadro 26 – Período em que instituições são ou foram UCRs e ICES

UCR	PERÍODO	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
UCS	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNICRUZ	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNISC	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNIJUI	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
URI	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNIVILLE	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNOESC	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNIVALI	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNESC	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNOCHAPECÓ	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UPF	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNC	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNIARP	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNIPLAC	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
FURB	2001-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNIVATES	2017-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
FEEVALE	2010-PRESENTE	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNIDAVI	2001-2007	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
URCAMP	2001-2018	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR
UNISUL	2001-2022	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR	UCR

Legenda: ■ UCR
■ UCR e ICES
■ Centro Universitário Comunitário Regional
■ Centro Universitário Comunitário Regional e ICES
■ Universidade Mercantil

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

Um conjunto de estudos tratou de identificar as características e especificidades do modelo das universidades comunitárias, como: a natureza híbrida e a condição pública não estatal (Fioreze, 2017); a identidade comunitária (Longhi, 1998; Longo, 2019); o conceito de comunidade (Schmidt, 2017; Martins, 2008); o impacto no desenvolvimento econômico regional (Bittencourt, 2016); a gênese e definição das universidades comunitárias (Guareschi, 2012; Frantz, 2002; Vannucchi, 2004); e suas características fundantes (Longhi, 1998; Vannucchi, 2013; Schmidt, 2017). Esses e outros autores buscam expandir a compreensão do que significa aplicar a palavra “comunitária” ao termo “educação superior” no Brasil, seja como adjetivo que a caracteriza ou como substantivo que a identifica.

Schmidt (2017, p. 40) atribui a criação e consolidação dessas instituições à “tradição associativa inaugurada no século XIX, particularmente nas regiões de colonização alemã e

italiana”. Para Vannucchi (2004), essas instituições surgiram para suprir a demanda comunitária por ensino superior frente à ausência ou omissão do Estado. Fioreze (2017, p. 7) acrescenta que são IES “localizadas no interior do estado, consideradas experiências públicas não-estatais, que emergiram da iniciativa das sociedades locais e caracterizam-se pelo engajamento em suas regiões de abrangência”.

Na década de 1940, o Brasil possuía apenas sete universidades. Na década seguinte, surgiram as primeiras iniciativas comunitárias, com faculdades e institutos autônomos. Nos anos 1960, a reforma universitária induziu a transformação dessas instituições em universidades e criou as fundações mantenedoras para adequação à legislação (Vannucchi, 2004).

A expressão “universidade comunitária” foi cunhada nos anos 1980, conforme Guareschi (2012), com dois objetivos: sintetizar a identidade dessas instituições e promover seu reconhecimento no movimento constituinte que originou a Constituição de 1988. Em 1985, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) já mencionava as universidades comunitárias e aprovou uma moção para garantir-lhes recursos governamentais regulares (Vannucchi, 2004).

O movimento, liderado por instituições comunitárias confessionais, obteve êxito. O artigo 213 da Constituição Federal garantiu o acesso a recursos públicos para as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas – caracterizadas por não visarem o lucro, reaplicar o excedente na atividade fim e destinar o patrimônio ao Estado em caso de dissolução (Brasil, 1988). As universidades comunitárias passaram a ser definidas como organizações públicas não estatais, mantidas por fundações de direito privado.

Esse movimento também impulsionou a cooperação interinstitucional, resultando na criação da ABRUC e do COMUNG na década de 1990. Em Santa Catarina, a ACAFE já congregava o setor desde os anos 1970.

A inserção do modelo comunitário na Constituição Federal levou à necessidade de regulamentação legal. Em 2013, após anos de articulação, foi promulgada a Lei das Comunitárias, um passo importante, mas insuficiente. Como destacado, “colocar uma lei no papel” é diferente de “tirá-la do papel” e garantir sua efetividade para o setor, o que ainda não ocorreu.

A relação da universidade com a comunidade, além de intenção, é um dos principais fundamentos do modelo comunitário. Pimenta acredita “na possibilidade de se concretizar uma universidade participante, efetivamente inserida na comunidade, em plena sintonia com a realidade do país e profundamente voltada para a solução de problemas” (*apud* Martins, 2008, p. 29).

Ao analisar discursos institucionais e campanhas publicitárias, Longo (2019) conclui que as UCRs frequentemente reafirmam sua identidade comunitária. A autora identifica “[...] a convicção de sua existência como instituições que nasceram para produzir conhecimento voltado para o bem público, com alto valor instrumental, tendo consciência da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, com ampla interação social” (Longo, 2019, p. 8). Longo também alerta sobre os riscos que os processos de mercantilização e desagregação impõem à identidade comunitária dessas instituições, especialmente diante da transformação da educação superior em um bem de consumo.

Fioreze (2017) caracteriza o modelo comunitário regional a partir das tensões entre o compromisso social e o avanço do capitalismo acadêmico. Segundo a autora, as transformações na educação superior das últimas décadas têm gerado desafios para as universidades comunitárias, que precisam equilibrar seu caráter público e privado. Nesse contexto, Fioreze (2017) identifica os principais desdobramentos – e contradições – resultantes do tensionamento entre o público *versus* o privado, que habitam as configurações e o *ethos* das UCRs. Esses aspectos são sintetizados no Quadro 27.

Quadro 27 – Principais desdobramentos do tensionamento público-privado nas UCRs segundo Fioreze (2017)

DIMENSÃO	PRINCIPAIS ASPECTOS
Dimensão pública	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrutura de gestão colegiada e participativa, prevista nos documentos institucionais. ▪ Compromisso social que exige a manutenção de atividades voltadas à comunidade, especialmente por meio da extensão.
Dimensão privada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pressões para reformulação da gestão em direção a um modelo corporativo-empresarial. ▪ Necessidade de garantir sustentabilidade financeira em um cenário de concorrência de mercado. ▪ Concepção da educação superior como um bem privado, por parte de setores da comunidade acadêmica. ▪ Abordagem instrumental do ensino. ▪ Orientação da pesquisa para interesses comerciais.

Fonte: adaptado de Fioreze (2017, p. 8).

Diante desses desafios, Fioreze (2017) conclui que as universidades comunitárias constituem um “modelo híbrido”, equilibrando características do setor público e do privado. Essa dualidade lhes confere duas vantagens complementares: plasticidade e resiliência. A plasticidade permite adaptação às novas demandas e desafios do capitalismo acadêmico. A resiliência assegura a preservação de valores acadêmicos essenciais, “sem negligenciar seus compromissos com o bem público” (Fioreze, 2017, p. 292).

Fioreze (2017, p. 295) também enfatiza que “a força da universidade comunitária está presente no modelo enquanto tal, e não nas instituições tomadas isoladamente”. Foi o associativismo entre essas universidades que consolidou esse modelo nos estados do Rio

Grande do Sul e de Santa Catarina. Entretanto, a autora alerta que, individualmente, essas instituições enfrentam maiores dificuldades para resistir às pressões do capitalismo acadêmico.

Em síntese, a partir da revisão bibliográfica sobre o modelo comunitário de educação superior, foram identificadas características das UCRs, apresentadas no Quadro 28. Algumas dessas características são estabelecidas pelo arcabouço legal, outras decorrem da origem e do desenvolvimento do modelo nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Além disso, há características desejadas ou inferidas por meio de relações conceituais.

Quadro 28 – Características das universidades comunitárias regionais

CARACTERÍSTICAS
Pública não estatal.
Finalidade pública e missão institucional alinhada à concepção de bem público
Atuação com interesse público e compromisso social
Autonomia universitária e desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão (como todas as universidades)
Pessoa jurídica de direito privado: entidades privadas sem fins lucrativos.
Mantenedora constituída sob a forma de associação ou fundação.
Mantida por entidades da sociedade civil ou entes do poder público.
Cobram mensalidades.
Possibilidade de firmar parcerias com os poderes públicos e receber recursos públicos.
Não distribuem resultados: resultados econômicos são reinvestidos na própria universidade.
Patrimônio pertencente a organizações comunitárias de interesse social.
Vedada a apropriação do patrimônio por famílias, indivíduos ou empresas privadas.
Em caso de dissolução, o patrimônio é revertido ao Estado ou a uma instituição congênera.
Escolha dos dirigentes realizada de forma democrática.
Gestão transparente e participativa, com envolvimento da comunidade acadêmica e da sociedade.
Gestão colegiada e financeiramente descentralizada.
Nas instituições confessionais, a criação foi motivada por razões humanitárias, filantrópicas e por objetivos específicos e religiosos da comunidade. Nas instituições regionais, decorreu do senso de responsabilidade e compromisso social, para promover à capacitação e o desenvolvimento regional diante da ausência do Estado na oferta de educação superior.
Comunidade local e regional como público prioritário.
Relação comunitária não assistencialista, fundamentada na integração e no diálogo, sem, contudo, perder foco e criticidade.
Padrão ouro de extensão universitária, com a manutenção de programas permanentes.
Atuação social institucional permanente e integrada à cultura interna (característica desejável).
Modelo híbrido, combinando características públicas (governança participativa e compromisso social) e privadas (financiamento majoritariamente por mensalidades e pressões de mercado).
Em nível internacional, podem ser compreendidas como modelo alternativo de universidade.
Pode ser associado aos paradigmas da universidade de serviço ou extensão e da multiversidade.

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2013), Fioreze (2017), Martins (2008), Schmidt (2017) e Vannucchi (2004).

A Figura 14 ilustra na forma de uma nuvem de palavras, a síntese das características – constituídas e/ou desejadas – das universidades comunitárias.

Figura 14 – Nuvem de palavras das características das universidades comunitárias regionais



Fonte: ilustração gerada pelo autor em Infogram.com, a partir do conteúdo do Quadro 27.

As características das universidades comunitárias demonstram sua configuração híbrida e seu compromisso regional. No entanto, esse modelo enfrenta desafios crescentes, discutidos no item a seguir.

5.5.1 Desafios para o desenvolvimento do modelo comunitário

No contexto contemporâneo as UCRs encontram-se repletas de desafios, como a sustentabilidade financeira diante do desamparo das políticas públicas, a manutenção da qualidade acadêmica e do caráter público em um cenário de competição predatória, além da preservação da governança participativa.

Esses desafios têm sido discutidos nas instituições comunitárias e investigados por pesquisadores, especialmente no contexto de expansão da educação superior. O Quadro 29

sintetiza algumas das principais questões que estão postas às instituições comunitárias, especialmente às UCRs, ou por elas precisam ser enfrentadas.

Quadro 29 – Desafios ao desenvolvimento das instituições comunitárias

DESAFIOS
Desenvolver e manter a identidade comunitária.
Fortalecer o modelo comunitário de educação superior.
Obter reconhecimento público e político da categoria administrativa comunitária.
Conquistar políticas públicas específicas de indução ao desenvolvimento da rede de ICES.
Sustentar atuação alicerçada no paradigma de Desenvolvimento Humano.
Fortalecer a representatividade política e o agenciamento de demandas junto aos poderes públicos.
Atuar em cenários competitivos sob pressões das falhas de mercado (quase mercado).
Resistir ao contexto predatório de concorrência e competição e enfrentar a crescente mercantilização da educação superior.
Aperfeiçoar a administração institucional e a gestão de equilíbrios dos tensionamentos do caráter híbrido.
Sustentar-se financeiramente.
Promover a equidade.
Investir em qualidade e no aperfeiçoamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Manter e expandir o <i>stricto sensu</i> .
Manter, conservar e atualizar estrutura e patrimônio.
Adaptar-se às transformações tecnológicas e digitais.
Expandir a internacionalização e parcerias estratégicas.
Fortalecer vínculos com a comunidade e setores produtivos regionais.
Contribuir para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: autor, a partir de Aquino (2012a), Barcellos (2012), Bertolin (2012), Comung (2024), Dalbosco (2012), Fossatti e Danesi (2018), Longo (2019), McCowan (2019), Presse (2018), Schmidt (2017; 2018), Vannucchi (2004).

A ausência de políticas públicas específicas para o segmento comunitário e o enfraquecimento das políticas para a educação superior colocam as UCRs em um contexto crítico e desafiador, caracterizado pela concorrência predatória e pela crise de financiamento. Esse cenário exige a adoção de medidas administrativas estratégicas, algumas próprias do mundo empresarial e do setor mercantil da educação. No entanto, sem equilíbrio entre essas estratégias e o resguardo vigilante da natureza pública não estatal e da missão universitária comunitária, o próprio modelo pode entrar em colapso.

Fortalecer o modelo comunitário em si é um dos primeiros desafios. Para Schmidt (2018), o modelo comunitário é específico, mas ainda não consolidou uma identidade política própria. Segundo o autor (2018, p. 7), o modelo “não é necessariamente superior [mas] apresenta virtudes relevantes como flexibilidade, adaptabilidade e permeabilidade a demandas sociais”. Ele ressalta a urgência em firmar uma identidade política para essas instituições. Historicamente, em momentos políticos cruciais, como a Constituinte e a mobilização pela Lei das ICES, as instituições comunitárias uniram-se para fortalecer sua identidade coletiva, incluindo a expressão “não estatal”. O desafio da identidade, portanto, reside no

desenvolvimento de um sentido comunitário próprio e coletivo, tornando-o de uso público e político.

Longo (2019) alerta que o contexto de mercantilização da educação superior pode representar uma ameaça à identidade comunitária. Em sua pesquisa, identificou, nas UCRs, o tensionamento entre essa identidade e as mudanças provocadas pela globalização, “[...] no qual os processos de mercantilização e desagregação pressionam-nas a transformar a educação superior em mero bem de consumo [...]” (Longo, 2019, p. 8). Conclui que esse tensionamento “ainda” não havia sido capaz de comprometer a missão comunitária. Torna-se, portanto, necessário um processo contínuo de reafirmação e comunicação dessa missão.

A missão comunitária é o paradigma da identidade dessas instituições. Uma identidade forte corresponde ao aprofundamento de sua missão. As questões que ameaçam essa missão enfraquecem não apenas sua identidade, mas também o sentido de sua existência. Essas questões constituem os principais desafios identificados na revisão bibliográfica.

Se a identidade está associada ao anúncio da missão comunitária dessas instituições, o reconhecimento tem a ver com a percepção dessa identidade ou das características que as diferenciam sob o rótulo de comunitárias. Esse reconhecimento precisa ser de ordem política, pública e regulamentar. O reconhecimento legal, em parte, foi conquistado com a promulgação da Lei das ICES em 2013 e a atualização da LDB em 2019.

No entanto, o setor comunitário não conseguiu traduzir a convicção de sua identidade, nem mesmo o próprio marco legal do setor, em reconhecimento político junto ao Poder Executivo nacional. A avaliação, a regulação e a supervisão da educação superior não distinguem as comunitárias das instituições privadas. Até a realização deste estudo, o MEC sequer havia reconhecido a categoria administrativa das comunitárias em seu guia de conceitos, como prevê a LDB.

Nos 35 objetivos do PNE de 2001, as comunitárias foram mencionadas especificamente em apenas um. Na seção de “Financiamento e Gestão da Educação Superior”, o objetivo 27 visava “Oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias sem fins lucrativos, preferencialmente aquelas situadas em localidades não atendidas pelo Poder Público, levando em consideração a avaliação do curso e a qualidade do ensino oferecido” (Brasil, 2001, p. 93). Contudo, no decênio de vigência do Plano, esse “apoio e incentivo” não

se materializou em uma política específica⁶⁴. No PNE seguinte, para o período de 2014 a 2024, as comunitárias sequer foram mencionadas.

O desafio do reconhecimento impõe-se, assim, em três dimensões: interna, no reconhecimento dos públicos acadêmicos em relação à sua própria instituição comunitária; regional, na identificação e distinção dessas instituições por parte da comunidade que as fundou; e estadual/nacional, no reconhecimento do modelo comunitário como uma categoria específica e distinta das instituições privadas nos âmbitos público e político.

Após mais de 70 anos de existência das instituições comunitárias, o Governo Federal ainda não produziu políticas públicas voltadas ao desenvolvimento dessa rede.

No RS e em SC, o COMUNG e a ACAFE mobilizaram representantes legislativos em busca de reconhecimento e políticas públicas para o segmento comunitário (COMUNG, 2024). Em ambos os estados, foram constituídos fóruns e frentes parlamentares de defesa das universidades comunitárias. Esses fóruns percorreram cidades do interior e as capitais estaduais. A crítica situação financeira dos últimos dez anos impulsionou o setor a buscar, por meio da via legislativa – e também da esfera executiva – mecanismos legais que garantam recursos estaduais para o financiamento das atividades acadêmicas e das mensalidades estudantis.

Em 2023, em SC, o Fórum e a Frente Parlamentar em Defesa das Universidades Comunitárias antecederam a implantação do Programa Universidade Gratuita (PUG). O Fórum teve como objetivos fortalecer o modelo comunitário de ensino superior em SC, defender seu legado e garantir sua continuidade, além de fomentar o desenvolvimento de oportunidades educacionais por meio de políticas públicas, como o PUG.

O financiamento estudantil é fundamental para o desenvolvimento da educação superior no modelo comunitário. O Programa Universidade Gratuita, criado pelo Governo de SC, possui um orçamento robusto, com previsão de superar R\$ 1 bilhão até 2026. Ele é destinado ao custeio integral das mensalidades de estudantes, predominantemente em universidades comunitárias, mas também em instituições privadas. Para participar, o estudante precisa ter nascido em SC ou residir no estado há pelo menos cinco anos, atender critérios de renda (até quatro salários mínimos, ou até oito para cursar Medicina), cumprir contrapartidas, como a prestação de serviços comunitários (20h a cada mês de benefício recebido, durante a graduação ou até dois

⁶⁴ Desde 2005, o PROUNI é destinado, para estudantes de IES privadas, nas quais as ICES estão categorizadas. Ou seja, é uma política que alcança as ICES, mas não é dirigido especificamente para elas, o que corrobora a invisibilidade da identidade comunitária nas políticas públicas.

anos após a conclusão do curso), e estar cursando sua primeira graduação custeada com recursos estaduais (ANDES, 2023).

O Programa representar uma aproximação entre o governo estadual e as instituições comunitárias da ACAFE. No entanto, ele também enfrenta críticas, em razão da inclusão do setor privado e a consequente destinação de recursos públicos. Além da crítica à destinação de recursos públicos para instituições não estatais, uma visão que, ao mesmo tempo em que reivindica investimentos para as instituições estatais, desconsidera o caráter público das comunitárias.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2023) apontou ressalvas à implementação do PUG, como: o risco de reduzir investimentos na UDESC⁶⁵; a ausência de políticas de permanência estudantil, especialmente para o estudante-trabalhador; o risco de endividamento dos estudantes que não cumprirem as contrapartidas; e o risco de promover o acesso sem democratizá-lo. Além disso, o Tribunal de Contas do Estado chegou a recomendar a suspensão do PUG, não por mérito, mas devido ao “potencial impacto nas contas públicas de exercícios futuros” e ao direcionamento de recursos para a educação de nível superior “sem ter cumprido integralmente as obrigações com a Educação Básica e com o Plano Estadual de Educação” (ANDES, 2023).

No RS, as conquistas da Frente Parlamentar em prol das comunitárias do Estado foram muito mais modestas. O Programa Professor do Amanhã, incluído no Plano Plurianual do Governo do Estado, conta com recursos no montante de R\$ 76,8 milhões para o período de 2024-2027 (RS, 2023a). O Programa foi instituído pela Lei Estadual nº 16.001/2023 (RS, 2023b), “[...] com o objetivo de formar docentes em áreas estratégicas para o fortalecimento da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul”. Os recursos contemplaram cerca de 1.000 estudantes com bolsas de estudo e de permanência em ICES do RS, com ingresso em março de 2024. Contudo, trata-se de um programa pontual, de orçamento restrito e não permanente. Se alcançar êxito, o Programa pode ser utilizado para endossar a pauta de reivindicações do setor.

A diferença na amplitude e no escopo das políticas educacionais em SC e RS reflete um debate mais amplo sobre o papel da universidade na sociedade contemporânea. Programas como Universidade Gratuita e Professor do Amanhã buscam ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, ainda que com abordagens e investimentos distintos. No entanto, a discussão

⁶⁵ Esse receio se estabeleceu a partir da intenção do Governo de SC retirar recursos da UDESC para financiar o PUG, manifesta no projeto inicial do PUG, enviado para a Assembleia Legislativa, com essa previsão. Após forte reação acadêmica, estudantil, sindical, pública e legislativa, foi aprovado um Projeto de Lei para alterar o Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), garantindo a manutenção dos recursos do Programa e da educação superior pública e gratuita da UDESC (ANDES, 2023).

sobre a finalidade da educação superior ultrapassa a questão do acesso. Nesse contexto, as reflexões de Nussbaum (2015) e Dalbosco (2012) contribuem para a compreensão dos desafios enfrentados pelas universidades comunitárias, marcadas pela tensão entre uma formação voltada ao mercado e a necessidade de preservar áreas como as humanidades, essenciais para o desenvolvimento humano e sustentável.

Martha Nussbaum (2015) elabora uma consistente reflexão sobre o papel das humanidades para a formação de cidadãos democráticos e competentes. Ela parte da constatação de que há uma grave crise na educação. Essa crise tem alcance global e é fundada no paradigma do Desenvolvimento Econômico e na ideia de que este, por si só, é capaz de produzir melhorias sociais, culturais e educacionais, populações mais saudáveis e promover a democracia e a participação. Como alternativa, a autora propõe resgatar e promover na educação o paradigma do Desenvolvimento Humano, que se compromete com a democracia, a dignidade humana, a liberdade política e religiosa, além dos direitos fundamentais.

No tensionamento entre esses dois paradigmas, Dalbosco (2012, p. 30-31) identifica três novos desafios para a universidade no século XXI: ela “não pode mais ser pensada somente” como um espaço de aprendizado e memorização; deve conectar-se com o mundo externo, atenta às “profundas transformações” contemporâneas; e não pode “curvar-se simplesmente às demandas do mercado global”, reduzindo-se a uma empresa com “ênfase excessivamente profissionalizante”. Para o autor, a principal consequência desse cenário é a redução do papel das humanidades – antes eram consideradas essenciais – na formação das novas gerações de estudantes. Deriva daí a redução da própria ideia de universidade, o que ameaça sua missão de contribuir para a democracia e o bem público.

A partir da década de 1990, sob a influência do Banco Mundial, o paradigma do Desenvolvimento Econômico foi estabelecido nas políticas educacionais brasileiras, provocando mudanças que afetaram as universidades comunitárias. A promoção, a expansão e a flexibilização do sistema educacional, com ênfase no ensino privado e no caráter mercantil da educação superior, já criavam, por si só, um cenário de concorrência e competição por estudantes e outras formas de financiamento (Morosini; Franco, 2006).

Já Bertolin (2012, p. 71) identifica imperfeições no sistema de competição entre IES, conhecidas como “falhas de mercado”. Essas falhas correspondem a condições que afetam a competitividade. Na lógica mercantil, a concorrência é responsável pelo desenvolvimento de produtos e serviços. Quando essas condições falham, a chamada “competição perfeita” é comprometida, todo o sistema é afetado. No ensino superior, podem surgir quatro tipos de falhas de mercado. A primeira envolve bens públicos, nos quais o uso por uma pessoa não reduz

a disponibilidade para outras. A segunda diz respeito às externalidades positivas, como o financiamento estatal de instituições privadas. A terceira está relacionada ao poder de monopólio, exemplificado pela concentração de mercado dos Grandes Grupos Consolidadores (GGC). Por fim, há o problema das informações imperfeitas, que ocorre quando os estudantes não possuem ou têm acesso limitado a dados prévios sobre o ensino superior (Bertolin, 2012).

Schmidt (2018, p. 9) avalia que “mesmo não sendo ‘de mercado’ as universidades comunitárias estão ‘no mercado’.” Nesse contexto, o autor questiona: como essas instituições podem enfrentar a concorrência de mercado? Como ficam com questões de preço e qualidade? E como estabelecer parcerias com o poder público? Alcançar essas respostas é, em si, um desafio. O modelo comunitário debate sobre como responder a essas questões, buscando, ao mesmo tempo, competir no mercado e reafirmar sua identidade comunitária. No entanto, esse processo também pode gerar “soluções” contraditórias.

As dificuldades de sustentabilidade que o modelo comunitário enfrenta no cenário de competição “têm levado à revisão de investimentos e de modelos de gestão” (Bertolin, 2012, p. 68). Nesse contexto, corre-se o risco da adoção de modelos de mercado sem a devida preservação da missão institucional ou, até mesmo, da renúncia de certas características fundamentais.

Para Martins (2008, p. 185) a gestão é o “eixo central de transmissão das energias para o funcionamento da universidade. [...] Pressupõe muita informação e comunicação e processos participativos e descentralizados”. Contudo, parte dos gestores utiliza referenciais da gestão privada, enquanto outros adotam modelos alternativos ainda frágeis” (Schmidt, 2018, p. 4).

Bertolin (2012, p. 78) acredita que é preciso equilibrar dois desafios na gestão das UCRs. O primeiro é a necessidade de “manter gestão colegiada, preservar autonomia didático-científica e investir em qualidade, pesquisa e extensão para continuarem sendo ‘de direito’ universidades”. O segundo desafio consiste em “desenvolver uma governança mais efetiva, não corporativa e não burocrática, para alcançarem um mínimo de sustentabilidade na competição”. Em sua, o complexo desafio da gestão nessas instituições é “encontrar o ponto de equilíbrio entre qualidade e sustentabilidade e entre colegialidade e boa governança” (Bertolin, 2012, p. 78).

Barcellos (2012) destaca a importância do investimento contínuo na pesquisa e na pós-graduação nas universidades comunitárias. Para o autor, essas áreas garantem impacto social e econômico nas regiões em que estão inseridas. Contudo, por vezes, o financiamento da pesquisa mostra-se desafiador em contextos de retração de matrículas e, conseqüentemente, de recursos.

A maioria das universidades comunitárias também está registrada como Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs), o que as qualifica para acesso a políticas e programas do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), além de órgãos de fomento nacionais, como a CAPES e o CNPq, e fundações estaduais de amparo à pesquisa. Ampliam-se, assim, as possibilidades de financiamento e fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação. No entanto, o desafio que se impõe é o de viabilizar parcerias estratégicas com essas instituições. Um exemplo é a aproximação da ACAFE com a FAPESC, promovendo iniciativas alinhadas às demandas regionais e contribuindo para o desenvolvimento local por meio da criação de editais específicos voltados para as ICES (FAPESC, 2023).

O futuro do modelo institucional das UCRs depende de fatores externos, internos e associativos. Os fatores externos referem-se ao reconhecimento público, jurídico e político, bem como ao reconhecimento da comunidade regional e, especialmente, de sua relevância e protagonismo para o desenvolvimento, inclusive em políticas públicas. Os fatores internos dizem respeito à gestão do equilíbrio da tensão entre público e privado, exigindo plasticidade e resiliência. Já os fatores associativos conferem força ao modelo comunitário e reverberam nos demais aspectos institucionais.

A questão da equidade também deve ser objeto permanente de atenção das universidades comunitárias, constituindo-se como um de seus principais desafios. A missão dessas instituições converge com os princípios de equidade: se emergiram da comunidade e a ela são orientadas, então devem ser inclusivas e acessíveis a todas as pessoas; caso contrário, sua missão estaria equivocada. Obviamente, a equidade na educação superior também é influenciada por fatores externos à instituição. No entanto, por princípio, essas instituições não estão dissociadas da sociedade de onde esses condicionantes se originam. Assim, para uma instituição que se pretende comunitária, impõe-se o dever de promover a equidade e de reduzir, na própria comunidade, as desigualdades que afetam o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior.

5.6 O contexto da educação superior no Sul do Brasil

A Região Sul do Brasil é composta por três estados: Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC). Neles, a educação superior desenvolve-se nos modelos público estatal (federal, estadual e municipal), comunitário, confessional, privado sem fins lucrativos e mercantil, tanto nas modalidades presencial quanto a distância.

Em 2023, de acordo com o Cadastro e-MEC (MEC, 2023) e conforme a Tabela 10, havia 442 IES com sede nos estados da Região Sul, sendo 50 (11,3%) universidades, 66 (14,9%) centros universitários e 326 (73,8%) faculdades. Existem inúmeros polos de educação a distância dessas IES e de IES com sede em estados de outras regiões do país.

Tabela 10 – Quantidade de IES com sede na Região Sul, por organização acadêmica e categoria administrativa

IES	PR	RS	SC	REGIÃO SUL
UNIVERSIDADE	16	21	13	50
<i>Federal</i>	3	6	2	11
<i>Estadual</i>	7	1	1	9
<i>Municipal</i>	0	0	1	1
<i>Especial</i>	0	0	1	1
<i>Privada sem fins lucrativos</i>	1	14	8	23
<i>Privada com fins lucrativos</i>	5	0	0	5
CENTRO UNIVERSITÁRIO	36	12	18	66
<i>Federal</i>	0	0	0	0
<i>Estadual</i>	0	0	0	0
<i>Municipal</i>	1	0	0	1
<i>Especial</i>	0	0	0	0
<i>Privada sem fins lucrativos</i>	8	5	7	20
<i>Privada com fins lucrativos</i>	27	7	11	45
FACULDADE/INST/ESCOLA	138	101	87	326
<i>Federal</i>	1	4	2	7
<i>Estadual</i>	0	0	2	2
<i>Municipal</i>	2	0	1	3
<i>Privada sem fins lucrativos</i>	51	34	20	105
<i>Privada com fins lucrativos</i>	84	63	62	209
<i>Especial</i>	0	0	0	0
TOTAL	190	134	118	442

Fonte: autor, a partir de dados do Cadastro e-MEC (MEC, 2023).

No Paraná, a educação superior é desenvolvida por 16 universidades, 36 centros universitários e 138 faculdades, totalizando 190 IES. Das 16 universidades, três são federais: duas na capital, Curitiba (a tradicional UFPR, criada em 1946, e a UTFPR, criada em 1978), e uma em Foz do Iguaçu (a UNILA, criada em 2010).

As sete universidades estaduais (UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO, UENP, UNIOESTE e UNESPAR) foram instaladas no interior do estado do PR a partir da década de 1960 e expandiram-se na década de 2010. Diferentemente dos outros estados da região, no Paraná existem universidades privadas, sendo cinco no total (UNICESUMAR, UNIPAR, UNOPAR, UP e UTP). Apenas uma universidade é comunitária e confessional: a PUCPR. No Paraná, não existe UCR (MEC, 2023).

A história da criação de IES na segunda metade do século XX, no Brasil, é marcada por movimentos locais pró-universidade. Com o apoio do poder público estadual, a interiorização das universidades no Paraná, por meio do modelo estatal estadual, nas décadas de 1960 e 1970, supriu boa parte das demandas regionais por educação superior. Esse fator explica, em parte, por que o modelo comunitário regional não foi adotado no estado.

No Rio Grande do Sul, a educação superior é desenvolvida por 134 IES, sendo 21 universidades, 12 centros universitários e 101 faculdades. O segmento federal foi instituído com o credenciamento da UFRGS em 1934 (MEC, 2023) e ampliado na década de 1960, primeiro com a criação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e posteriormente com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Seguiu-se a criação e expansão da rede federal de educação superior por meio dos Institutos Federais.

O segmento estadual é mais recente, com a criação da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) em 2001. A UERGS possui 23 unidades organizadas em sete *campi* regionais, conforme o Quadro 30.

Quadro 30 – Estrutura *multicampi* da UERGS para a educação presencial

CAMPUS	UNIDADES
Campus Regional 1	Guaíba, Litoral Norte - Osório e Porto Alegre.
Campus Regional 2	Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Encantado, Hortênsias, Montenegro e Vacaria.
Campus Regional 3	Botucaraí - Soledade, Cruz Alta, Erechim, Frederico Westphalen e Sananduva.
Campus Regional 4	São Luiz Gonzaga e Três Passos.
Campus Regional 5	Cachoeira do Sul e Santa Cruz do Sul.
Campus Regional 6	Alegrete, Bagé, Santana do Livramento e São Borja.
Campus Regional 7	Tapes.



Fonte: autor, a partir de UERGS (2024)

Em Santa Catarina, a educação superior é desenvolvida por 13 universidades, 18 centros universitários e 87 faculdades. O segmento federal foi instituído com o credenciamento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1960 e ampliado em 2009 com a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que possui sede em Santa Catarina, além de três *campi* no Rio Grande do Sul e dois *campi* no Paraná.

O segmento estadual foi implantado em 1965, com a criação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A UDESC possui uma estrutura *multicampi* (Quadro 31), com 12 *campi* em nove cidades, 13 centros e 34 polos de ensino a distância, estes últimos em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (MEC), distribuídos por todas as regiões do estado (UDESC, 2023).

Quadro 31 – Estrutura *multicampi* da UDESC para a educação presencial

CAMPUS	UNIDADES	
<i>Campus I</i>	Florianópolis	(CEAD) Centro de Educação à Distância (CEART) Centro de Artes, Design e Moda (CEFID) Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (ESAG) Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (FAED) Centro de Ciências Humanas e da Educação (REITORIA) Reitoria
<i>Campus II</i>	Joinville	(CCT) Centro de Ciências Tecnológicas
	São Bento Sul	(CEPLAN) Centro de Educação do Planalto Norte
<i>Campus III</i>	Lages	(CAV) Centro de Ciências Agroveterinárias
<i>Campus IV</i>	Chapecó	(CEO) Centro de Educação Superior do Oeste
<i>Campus V</i>	Ibirama	(CEAVI) Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí
	Balneário Camboriú	(CESFI) Centro de Educação Superior da Foz do Itajaí
<i>Campus VI</i>	Laguna	(CERES) Centro de Educação Superior da Região Sul
<i>Campus VII</i>	Caçador	(CESMO) Centro de Educação Superior do Meio Oeste

1 Florianópolis	15 Tubarão
2 São José	16 Laguna
3 Itapema	17 Criciúma
4 Balneário Camboriú	18 Araranguá
5 Itajaí	19 Praia Grande
6 Joinville	20 Campos Novos
7 São Bento do Sul	21 Caçador
8 Blumenau	22 Treze Tílias
9 Indaial	23 Joaçaba
10 Ibirama	24 Concórdia
11 Pouso Redondo	25 Ponte Serrada
12 Otacílio Costa	26 Chapecó
13 Lages	27 Pinhalzinho
14 Braço do Norte	28 Palmitos
	29 São Miguel do Oeste
	30 Palhoça
	31 Canelinha
	32 Balneário Piçarras
	33 Jaraguá do Sul
	34 Quilombo
	35 Videira
	36 Balneário Barra do Sul
	37 Canoinhas

● Unidades presenciais ● Polos de Ensino a Distância ● Unidades e Polos

Fonte: autor, a partir de UDESC (2023).

Na Região Sul, como descrito na Tabela 11, foram localizadas 42 instituições de ensino superior comunitárias (IESC) ativas. Dessas, 12 são faculdades, 6 são centros universitários e

23 são universidades. Além dessas, soma-se a Rede CNEC, que possui 2 centros universitários e 4 faculdades no Rio Grande do Sul, 2 faculdades em Santa Catarina e 1 faculdade no Paraná.

Tabela 11 – Quantidade de IESC ativas na Região Sul

CATEGORIA	PR	SC	RS	TOTAL		
Registradas	4	17	30	51		
Agrupadas	4	15	24	43		
Atuam em todas UF (Rede¹)	1	1	1	1	= 42	TOTAL DE IESC NA REGIÃO SUL
Atuam só no Estado	3	14	24	41		
UNIVERSIDADES	1	9	13	23		
- Confessionais (UCC)	1	0	5	6		
- Regionais (UCR)	0	9	8	17		
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	1	4	1	6		
- Confessionais (CCC)	1	1	0	2		
- Regionais (CCR)	0	3	1	4		
FACULDADES	1	1	10	12		
- Confessionais (FCC)	1	1	7	9		
- Regionais (FCR)	0	0	3	3		
<i>Subtotal Confessional</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>12</i>	<i>17</i>		
<i>Subtotal Regional</i>	<i>0</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>24</i>		
<i>Subtotal Rede</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>1</i>		
EX-COMUNITÁRIAS	1	2	1	4		
- Vendidas	1	1	0	2		
- Inativas	0	0	1	1		
- Extintas	0	1	0	1		

¹A Rede CNEC atua em todos os estados da Região Sul, com dois centros universitários e sete faculdades.

Fonte: autor, a partir do Cadastro e-MEC (MEC, 2023).

Das universidades, seis são confessionais (UCC) e 17 são regionais (UCR). Todas as UCR estão no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Conseqüentemente, a delimitação geográfica da análise concentra-se nesses estados.

5.6.1 Os modelos institucionais mais representativos no RS e em SC

Nas últimas décadas, a expansão da educação superior promoveu, nos estados do Rio Grande do Sul (RS) e de Santa Catarina (SC), o surgimento de novas Instituições de Ensino Superior (IES) e a diversificação do sistema regional. As Universidades Comunitárias Regionais (UCR), que antes supriam sozinhas a demanda por educação superior, atualmente dividem, cooperam ou competem em seus territórios com outras instituições comunitárias, além de novas instituições públicas e muitas privadas com fins lucrativos (mercantis).

Para a análise comparativa pretendida nesta tese, foi necessário identificar os modelos institucionais preponderantes nesses estados. A partir da pesquisa nos microdados do Censo da Educação Superior de 2015 (INEP, 2022), foram identificados os grupos de IES mais

representativos em termos de quantidade de instituições e de estudantes matriculados. Optou-se pelo ano de 2015 por se tratar do auge da diversificação do sistema em um contexto favorável à maioria dos modelos institucionais. Naquele ano, estavam em atividade 219 IES com sede no RS (125) e em SC (94).

Os grupos foram estabelecidos a partir da classificação de categoria administrativa utilizada no Cadastro e-MEC, adaptada às vertentes do segmento comunitário e confessional, conforme identificadas nas listas apresentadas nos itens anteriores. Consequentemente, os dados dessas IES foram subtraídos das categorias originais em que estavam registradas. Foram analisadas as quantidades de IES dos grupos institucionais descritos na Tabela 12.

Em 2015, o modelo mercantil reunia a maior quantidade de IES (38%), seguido das privadas sem fins lucrativos (32%). As UCR representavam 9% das instituições e, ao agrupar todo o setor comunitário (UCR, outras regionais, confessionais e Rede CNEC), esse percentual chegava a 22%. O setor público estadual representava apenas 8%. Contudo, enquanto no grupo das IES privadas, com e sem fins lucrativos, predominavam pequenas faculdades, nos segmentos público estadual e comunitário predominavam universidades e centros universitários. Universidades concentram um maior número de estudantes, enquanto faculdades reúnem menos. Assim, para inferir representatividade, é necessário também analisar a quantidade de matrículas.

Tabela 12 – Quantidade IES com sede no RS e em SC por modelo institucional em 2015

MODELO INSTITUCIONAL	RS	%/UF	SC	%/UF	RS E SC	%/UFs
PÚBLICO ESTATAL: FEDERAL	9	7%	4	4%	13	6%
PÚBLICO ESTATAL: ESTADUAL	1	1%	1	1%	2	1%
PÚBLICO ESTATAL: MUNICIPAL	0	0%	2	2%	2	1%
COMUNITÁRIO: UCR	9	7%	10	11%	19	9%
COMUNITÁRIO: FAC/CENT.UNIV. REGIONAL	3	2%	3	3%	6	3%
COMUNITÁRIO: CONFSSIONAL	13	10%	3	3%	16	7%
COMUNITÁRIO: CNEC	6	5%	2	2%	8	4%
PRIVADO SEM FINS LUCRATIVOS ¹	38	30%	31	33%	69	32%
PRIVADO COM FINS LUCRATIVOS (MERCANTIL)	46	37%	38	40%	84	38%
TOTAL	125	100%	94	100%	219	100%
MODELOS AGRUPADOS EM SEGMENTOS						
PÚBLICO ESTATAL	10	8%	7	7%	17	8%
COMUNITÁRIO	31	25%	18	19%	49	22%
PRIVADOS SFL	38	30%	31	33%	69	32%
MERCANTIL	46	37%	38	40%	84	38%
TOTAL	125	100%	94	100%	219	100%

¹ Nessa classificação, a contagem não considera as IES já contabilizadas nas categorias de comunitárias
 Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2015 (INEP, 2022).

Ao analisar a quantidade de estudantes matriculados no RS e em SC, tomou-se o cuidado de distinguir as modalidades de ensino presencial e a distância, uma vez que se busca avaliar características similares de oferta em educação superior. A Tabela 13 apresenta dados sobre as matrículas de cada modelo institucional e modalidade de ensino referentes ao ano de 2015.

Tabela 13 – Matrículas em graduação no RS e SC em 2015, por modelo institucional e modalidade de ensino

MODELO INSTITUCIONAL	MODALIDADE	RS		SC		RS+SC	
COMUNITÁRIO: UCR	Presencial	112.854	23%	105.052	32%	217.906	27%
PRIVADO: MERCANTIL	EAD	74.261	15%	79.824	24%	154.085	19%
PÚBLICO-ESTATAL: FEDERAL	Presencial	94.079	19%	35.959	11%	130.038	16%
PRIVADO: MERCANTIL	Presencial	60.817	12%	49.578	15%	110.395	13%
COMUNITÁRIO: CONFSSIONAL	Presencial	70.011	14%	5.063	2%	75.074	9%
PRIVADO: S/FINS LUCRATIVOS	Presencial	43.123	9%	15.259	5%	58.382	7%
PÚBLICO-ESTATAL: ESTADUAL	Presencial	2.951	1%	11.216	3%	14.167	2%
COMUNITÁRIO: F/C REGIONAIS	Presencial	4.640	1%	8.791	3%	13.431	2%
PRIVADO: S/ FINS LUCRATIVOS	EAD	9.053	2%	4.094	1%	13.147	2%
COMUNITÁRIO: CNEC	Presencial	7.709	2%	2.014	1%	9.723	1%
COMUNITÁRIO: UCR	EAD	3.055	1%	5.813	2%	8.868	1%
PÚBLICO-ESTATAL: FEDERAL	EAD	4.867	1%	1.073	0%	5.940	1%
COMUNITÁRIO CONFSSIONAL	EAD	2.755	1%	57	0%	2.812	0%
PÚBLICO-ESTATAL: MUNICIPAL	Presencial	-	0%	2.457	1%	2.457	0%
PÚBLICO-ESTATAL: ESTADUAL	EAD	-	0%	2.192	1%	2.192	0%
COMUNITÁRIO: CNEC	EAD	1.168	0%	298	0%	1.466	0%
TOTAL		491.343		328.740		820.083	

Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2015 (INEP, 2022).

Dos 820 mil estudantes matriculados em 2015, 60% estavam em IES com sede no RS e 40% em SC. Nesse contexto, o modelo das UCR presenciais destacou-se, reunindo 27% dos estudantes matriculados. Também se destacaram o modelo mercantil na modalidade EAD (19%), o modelo público federal presencial (16%) e o mercantil presencial (13%). Assim, na análise comparativa desta pesquisa, consideram-se os seguintes modelos institucionais: UCR, Mercantil e Público Federal.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve as escolhas e os procedimentos metodológicos adotados para a produção e análise de valores quantitativos – absolutos, relativos e contextuais – utilizados neste estudo. Os dados gerados por meio de estatística descritiva permitiram a análise comparativa dos modelos institucionais à luz do referencial sobre equidade na educação superior.

Foram utilizados os microdados do ENADE e do Censo da Educação Superior, contextualizados por dados do Censo Demográfico, da PNAD, da PNAD Contínua e do Censo Escolar do Brasil, bem como dos estados do RS e de SC. O objetivo foi verificar a existência de condições de equidade na composição de estudantes pertencentes a grupos sociais historicamente desfavorecidos durante o período de expansão da educação superior, entre 2005 e 2019, nos modelos institucionais federal, mercantil e das UCRs.

A análise também descreve a variação dos indicadores ao longo do período avaliado, buscando inferir se houve avanços ou retrocessos em termos de equidade e a influência dos condicionantes de origem selecionados. Por fim, estabelece correlações entre os resultados quantitativos do período e a avaliação das políticas públicas de promoção da educação superior.

6.1 Categorias de análise

6.1.1 Grupos de indicadores de equidade na educação superior

Com base na discussão desenvolvida nos capítulos 2 e 3, em especial na concepção de equidade na educação superior proposta por McCowan (2016), foram definidos cinco grupos de descritores para a análise.

- (a) **horizontalidade** qualitativa entre instituições;
- (b) **disponibilidade** de vagas na educação superior;
- (c) **acessibilidade** equitativa na educação superior (matrículas);
- (d) **conclusão** equitativa na educação superior (concluintes);
- (e) **contexto** populacional da delimitação geográfica correspondente (social, econômico e educacional).

6.1.2 Grupos populacionais

Como discutido no capítulo 2, a iniquidade representa uma injustiça discriminatória e relativa. Manifesta-se na discriminação ou desvantagem de uma pessoa ou de um grupo em relação a outra pessoa ou outro grupo, em razão de determinada característica condicionante. A literatura sobre equidade na educação superior e os pactos internacionais identificam diversas características que podem gerar barreiras arbitrárias ao acesso e ao sucesso educacional.

Num extremo, essas características criam condições mais favoráveis a um grupo e, no extremo oposto, condições desfavoráveis a outro grupo. As características condicionantes na educação operam de modo contextual e estão associadas à reprodução das desigualdades socioeconômicas, históricas, culturais e políticas cristalizadas em uma determinada região. A literatura revisada nos capítulos 3 e 4 aponta os principais condicionantes que influenciam o acesso e o desempenho na educação superior no Brasil. Com base nesses fatores, foram definidos cinco grupos populacionais histórica e socialmente menos favorecidos:

- (a) **gênero:** feminino;
- (b) **rede da escola de ensino médio frequentada:** pública;
- (c) **cor ou raça autodeclarada:** preta, parda ou indígena;
- (d) **renda familiar:** até três salários mínimos;
- (e) **escolaridade materna:** até 5º ano.

6.1.3 Modelos institucionais

As UCRs constituem um modelo específico dentro da categoria administrativa das instituições comunitárias, desenvolvido, notadamente, nos estados do RS e de SC. Assim, este estudo focaliza a análise da expansão da educação superior nesses estados.

Os indicadores das UCRs foram avaliados em comparação com os segmentos mais representativos em termos de matrículas na graduação (Tabela 14) no RS e SC.

Tabela 14 – Proporção de matrículas em cursos de graduação no RS e SC, por modelo institucional, em 2015 e 2022

MODELOS INSTITUCIONAIS	MATRÍCULAS EM GRADUAÇÃO	
	2015	2022
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL (UCR)	28%	10,6%
PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS (MERCANTIL)	32%	61,6%
PÚBLICA FEDERAL (FEDERAL)	17%	13,6%
PÚBLICA ESTADUAL (ESTADUAL)	2%	1,4%
OUTRAS IES COMUNITÁRIAS (DEMAIS IESC)	12%	6,3%
PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS (PSFL)	9%	5,6%

Fonte: autor, a partir do Censo da Educação Superior de 2015 e 2022 (MEC, 2023).

Foram definidos, assim, os seguintes modelos institucionais para comparação:

(a) **Universidade Comunitária Regional**

(b) **Mercantil**

(c) **Federal**

Nos microdados analisados, as UCRs da Região Sul estão classificadas pelo MEC, em sua maioria, na categoria administrativa Privada Sem Fins Lucrativos e, em dois casos, como Pública Municipal e Especial. As demais comunitárias identificadas (universidades confessionais, centros universitários e faculdades regionais, confessionais e em rede) no RS e em SC estão classificadas como Privada Sem Fins Lucrativos.

No tratamento dessas bases de dados, as instituições comunitárias do RS e de SC foram recategorizadas como Universidade Comunitária Regional (UCR) e Outras Comunitárias (OIESC). Dessa forma, buscou-se evitar o viés das sínteses oficiais do MEC, que incluem ICES na categoria de Privadas ou Privadas Sem Fins Lucrativos.

6.2 Recorte temporal para análise longitudinal

Na revisão teórica e documental do capítulo 4, foram identificadas três fases da rápida expansão da educação superior no Brasil:

(a) fase de **crescimento**, de 2005 a 2009;

(b) fase de **aceleração da diversificação**, de 2010 a 2014;

(c) fase da **priorização do EAD mercantil**, de 2015 a 2019.

Assim, definiu-se o período de 2005 a 2019 como recorte temporal para a análise longitudinal comparativa nas categorias estabelecidas no item anterior.

Em alguns indicadores, não foi possível realizar comparações ao longo de todo o período devido a mudanças metodológicas na composição dos dados ou à ausência de informações em algum período.

6.3 Composição de indicadores e tratamento estatístico

O Quadro 32, a seguir, reúne os grupos de indicadores utilizados para capturar, à luz do referencial teórico, o fenômeno da equidade na expansão da educação superior. Foi aferida a evolução longitudinal (2005-2019) desses indicadores e a comparação dos resultados entre os segmentos institucionais, considerando os estados do RS e de SC, e o Brasil como referência.

Quadro 32 – Indicadores utilizados para análise de equidade na educação superior

INDICADORES		DESCRIÇÃO
1	CONTEXTO POPULACIONAL	
1.1	População total residente	Qtd. e variação percentual
1.2	População estimada	Qtd. e variação percentual
1.3	População de 18 a 24 anos	Qtd., proporção e variação percentual
1.4	População de 18 a 24 anos do sexo feminino	Qtd., proporção e variação percentual
1.5	População de 18 a 24 anos de cor ou raça preta, parda ou indígena	Qtd., proporção e variação percentual
1.6	Representatividade legislativa	Qtd., proporção e variação percentual
1.7	Representatividade no Ministério da Educação	Qtd.
1.8	População que cursou o ensino médio em escola pública	Qtd., proporção e variação percentual
1.9	Renda familiar	Qtd., proporção e variação percentual
2	HORIZONTALIDADE INSTITUCIONAL	
2.1	Conceito Institucional (CI), por modelo institucional	Média e variação percentual
2.2	Índice Geral de Cursos (IGC) e seus insumos (conceito médio de cursos de graduação, mestrado e doutorado), por modelo institucional	Média e variação percentual
2.3	Razão Estudante-Professor (REP)	Razão e variação percentual
3	DISPONIBILIDADE DE VAGAS	
3.1	IES no RS, SC e BR, por modelo institucional	Qtd., proporção e variação percentual
3.2	Cursos de graduação no RS, SC e BR, por modelo inst. e mod. de ensino	Qtd., proporção e variação percentual
3.3	Vagas de graduação no RS, SC e BR, por modelo inst. e mod. de ensino	Qtd., proporção e variação percentual
3.4	Razão Vagas-População de 18 a 24 anos (RVP18-24)	Razão e variação percentual
4	ACESSIBILIDADE	
4.1	Ingressantes em graduação no RS, SC e BR, por modelo institucional e modalidade de ensino	Qtd, proporção e variação percentual
4.2	Matrículas em graduação no RS, SC e BR, por modelo institucional e modalidade de ensino	Qtd, proporção percentual, Razão Contextual e variação percentual
4.3	Matrículas de pessoas do sexo feminino em graduação no RS, SC e BR, por modelo institucional e modalidade de ensino	Qtd, proporção percentual, Razão Contextual e variação percentual
4.4	Matrículas de pessoas de cor ou raça preta, parda ou indígena em graduação no RS, SC e BR, por modelo inst. e modalidade de ensino	Qtd, proporção percentual, Razão Contextual e variação percentual
4.5	Matrículas em graduação, de pessoas que cursaram o ensino médio em escola da rede pública no RS, SC e BR, por modelo inst. e modalidade	Qtd, proporção percentual, Razão Contextual e variação percentual
5	CONCLUSÃO	
5.1	Concluintes em graduação no RS, SC e BR, por modelo institucional e modalidade de ensino	Qtd, proporção percentual, Razão Contextual e variação percentual
5.2	Concluintes de graduação, do sexo feminino no RS, SC e BR, por modelo institucional e modalidade de ensino	Qtd, proporção percentual, Razão Contextual e variação percentual
5.3	Concluintes de graduação, de cor ou raça preta, parda ou indígena no RS, SC e BR, por modelo institucional e modalidade de ensino	Qtd, proporção percentual, Razão Contextual e variação percentual
5.4	Concluintes de graduação, que cursaram o ensino médio em escola da rede pública no RS, SC e BR, por modelo institucional e modalidade	Qtd, proporção percentual, Razão Contextual e variação percentual
5.5	Concluintes de graduação, com renda familiar de até 3 salários mínimos, no RS, SC e BR, por modelo institucional e modalidade	Qtd, proporção percentual, Razão Contextual e variação percentual
5.6	Concluintes de graduação, com mãe com escolaridade até o 5º ano, no RS, SC e BR, por modelo institucional e modalidade de ensino	Qtd, proporção percentual, Razão Contextual e variação percentual

Fonte: autor.

A seguir, os indicadores utilizados na análise são detalhados.

6.3.1 Indicadores de horizontalidade ou estratificação institucional do sistema de educação superior

A avaliação do nível de horizontalidade institucional foi realizada a partir da verificação do desempenho do conjunto de IES que compõem os modelos institucionais avaliados em alguns dos Indicadores de Qualidade do SINAES. Como demonstraram Ma e Teixeira (2023), a política de avaliação e regulação, consubstanciada no SINAES, está diretamente associada ao acesso aos programas de acessibilidade à educação superior (PROUNI, FIES e Lei de Cotas), que marcaram o período analisado.

Os indicadores selecionados para análise foram o Conceito Institucional (CI), o Conceito Institucional EAD (CI-EAD), o Índice Geral de Cursos (IGC) e seus componentes, o Conceito de Cursos de Graduação, de Mestrado e de Doutorado, e a Razão Estudante-Professor (REP). O Quadro 33 descreve esses indicadores e o tratamento estatístico realizado.

Quadro 33 – Indicadores para avaliação da horizontalidade ou estratificação institucional do sistema de educação superior no Brasil

INDICADORES	CÁLCULO
CI	Média do CI (faixa) do conjunto de IES com conceito atribuído por modelo institucional.
CI-EAD	Média do CI-EAD (faixa) do conjunto de IES com conceito atribuído por modelo institucional.
IGC	Média do IGC (contínuo) do conjunto de IES com conceito atribuído por modelo institucional.
Conceito de Graduação	Média do Conceito de Cursos de Graduação (G) (contínuo) do conjunto de IES com conceito atribuído por modelo institucional.
Conceito de Mestrado	Média do Conceito de Cursos de Mestrado (M) (contínuo) do conjunto de IES com conceito atribuído por modelo institucional.
Conceito de Doutorado	Média do Conceito de Cursos de Doutorado (D) (contínuo) do conjunto de IES com conceito atribuído por modelo institucional.
REP	Razão (A/B) do termo (A), soma da quantidade de matrículas em cursos de graduação do conjunto de IES com conceito atribuído por modelo institucional, e do termo (B) soma da quantidade de docentes em exercício no conjunto de IES com conceito atribuído por modelo institucional.

Fonte: autor.

Esta tese não se dedica ao debate normativo sobre a qualidade na educação superior. Mesmo ciente das limitações do SINAES, a utilização desses indicadores mostrou-se adequada ao propósito da análise de discriminação dos modelos institucionais. As variações dos resultados desses indicadores permitiram inferir horizontalidade ou estratificação por qualidade entre os modelos institucionais. As fragilidades do SINAES, apontadas na literatura, permitiram ponderar alguns resultados.

6.3.2 Indicadores de disponibilidade do sistema de educação superior

Para avaliar a disponibilidade do sistema de educação superior, inicialmente verificou-se a quantidade de instituições nas regiões analisadas, por modelo institucional, ao longo do período de expansão avaliado.

Os cursos de graduação abrem as portas do mundo acadêmico. Na maioria dos casos, eles são a razão de existência ou o motivo da gênese da instituição. Depois da identificação da existência da instituição, a existência de cursos de graduação em quantidade e variedade suficiente constitui elemento-chave para a avaliação da disponibilidade.

A disponibilidade consiste na oferta de instituições e vagas suficientes para a população que deseja ingressar na educação superior. A quantidade de vagas oferecidas em um sistema é um indicador crucial para essa avaliação.

Diversos fatores influenciam a disponibilidade de vagas. Um deles refere-se às limitações do sistema, que restringem o acesso à educação superior pelo simples fato de não dispor de IES, cursos ou vagas em volume suficiente. Ultrapassada essa barreira, surge outra questão articulada ao conceito de horizontalidade: quais modelos institucionais, cursos e vagas estão disponíveis? Em sistemas sem horizontalidade, ou seja, nos quais há uma hierarquização dos modelos de educação superior com intensas diferenças de valor posicional, uma superoferta de vagas em modelos de baixa qualidade pouco contribui para a equidade.

Após a identificação da estratificação do sistema de educação superior, nacional e regional, os indicadores de disponibilidade podem ser utilizados para inferências sobre equidade. Essa avaliação pode ser sofisticada pela observação da Razão Vagas-População na educação superior (RVP18-24). Ela expressa na forma percentual a razão (A/B) na qual (A) é a soma da quantidade de vagas oferecidas pelo sistema de educação superior ou modelo institucional e (B) é a população estimada de pessoas de 18 a 24 anos na região correspondente. Essa razão pode ser calculada na forma de taxa bruta, considerando todas as pessoas de 18 a 24 anos, ou na forma líquida, descontando a proporção da população da faixa etária de referência (18 a 24 anos) que não concluiu o ensino médio. Neste estudo, optou-se pela taxa bruta por dois motivos: primeiro, pelo alinhamento com a meta 3 do PNE 2014-2024, que prevê o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos (Brasil, 2014); segundo, pelo sentido de inclusão dado à equidade por Sen (2011) e compartilhado por Marginson (2011).

A análise da quantidade de instituições, cursos e vagas foi realizada através do tratamento dos microdados do Censo da Educação Superior do período de 2005 a 2019. As quantidades de cursos e vagas foram segmentadas por modalidade de ensino (presencial e

EAD). Para o cálculo da RVP18-24, os dados da quantidade de vagas foram relacionados com os valores estimados pela PNAD e PNAD Contínua para a população de referência em cada ano. Um valor de RVP18-24 inferior a 100% indica indisponibilidade de vagas para a população da idade de referência na região. A ampliação da disponibilidade de vagas nos modelos de maior valor posicional do sistema é o caminho rumo à equidade na forma da inclusão.

O Quadro 34 sintetiza os quatro indicadores utilizados para avaliar a disponibilidade.

Quadro 34 – Indicadores para avaliação da disponibilidade do sistema de educação superior

INDICADORES	CÁLCULO
IES	Soma da quantidade de IES que compõe o conjunto do modelo institucional.
Cursos	Soma da quantidade de cursos de graduação (totais, presencial e a distância) das IES que compõe o conjunto do modelo institucional.
Vagas	Soma da quantidade de vagas de graduação (totais, presencial e a distância) das IES que compõe o conjunto do modelo institucional.
RVP18-24	Razão (A/B), onde (A) é a soma da quantidade de vagas de graduação (totais, presenciais e a distância) das IES que compõem o conjunto do modelo institucional e (B) é a população estimada de 18 a 24 anos na região geográfica correspondente (Brasil, RS ou SC), conforme estimada pela PNAD e PNAD Contínua.

Fonte: autor.

Observou-se mudanças nas classificações dos microdados do Censo da Educação Superior nas IES da rede privada entre os anos de 2009 e 2010. Assim, delimitou-se a avaliação comparativa da evolução percentual dos modelos institucionais após esse período: para IES e cursos, de 2010 a 2019; e para vagas, de 2011 a 2019.

6.3.3 Indicadores de acessibilidade equitativa no sistema de educação superior

Para avaliar a acessibilidade e a conclusão equitativa, foram produzidos dados quantitativos sobre estudantes de graduação e seu contexto, a partir das bases de dados descritas no item 6.3. Isso resultou em três conjuntos de indicadores. Os dois primeiros são proporções de um grupo em relação a uma população, e o terceiro é a razão entre eles.

O primeiro conjunto de indicadores captura a proporção de estudantes de graduação dos grupos analisados em cada modelo institucional e é expresso pelo Índice da Proporção de Estudantes (IPE). O segundo conjunto refere-se à proporção de pessoas dos mesmos grupos na unidade federativa (UF) ou no Brasil, expresso pelo Índice da Proporção Populacional (IPP), calculado para a população de 18 a 24 anos na forma do IPP18-24. O terceiro é a Razão Contextual (RC), que relaciona os dois primeiros indicadores: o antecedente IPE e o conseqüente IPP. As equações desses indicadores estão descritas no Quadro 35.

Quadro 35 – Índices para avaliação de equidade na educação superior

ÍNDICES		EQUAÇÃO	
IPE	ÍNDICE DA PROPORÇÃO DE ESTUDANTES DE UM GRUPO x EM UM MODELO INST. y	=	$\frac{\text{soma da quantidade de estudantes de um grupo } x \text{ no modelo institucional } y}{\text{soma da quantidade total de estudantes no modelo institucional } y} \%$
IPP	ÍNDICE DA PROPORÇÃO POPULACIONAL DE UM GRUPO x EM UMA REGIÃO z	=	$\frac{\text{soma da quantidade da população de um grupo } x \text{ na região } z}{\text{soma da quantidade total da população na região } z} \%$
RC	RAZÃO CONTEXTUAL RAZÃO ENTRE A PROPORÇÃO DE ESTUDANTES DO MODELO INSTITUCIONAL E O SEU CONTEXTO POPULACIONAL.	=	$\frac{\text{IPE}}{\text{IPP}}$

Fonte: autor.

Desses indicadores, derivam-se variações sobre os públicos descritos no Quadro 36.

Quadro 36 – Variações dos indicadores de acessibilidade e conclusão equitativa da educação superior

GRUPO	SIGLA	IPE	÷	IPP	=	RC
Pessoas do sexo feminino	FEM	IPE.FEM	÷	IPP.FEM	=	RC.FEM
Pessoas autodeclaradas de cor/raça preta, parda ou indígena	PPI	IPE.PPI	÷	IPP.PPI	=	RC.PPI
Pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública	EMP	IPE.EMP	÷	IPP.EMP	=	RC.EMP
Pessoas com renda familiar mensal de até 3 salários mínimos	RF3	IPE.RF3	÷	IPP.RF3	=	RC.RF3
Pessoas com mãe com escolaridade até o 5º ano	EM5	IPE.EM5				

Fonte: autor.

Para o grupo de estudantes cuja mãe tem escolarização até o 5º ano, não é possível calcular a RC devido à indisponibilidade de dados para produzir o IPP equivalente com precisão. A análise desse público limitou-se à avaliação do IPE.EM5, contextualizado qualitativamente em indicadores socioeconômicos complementares.

O resultado do cálculo da RC indica se há equidade entre a proporção de estudantes de determinado grupo em relação ao contexto populacional. Como descrito no Quadro 37, se o RC for igual a 1,000, existe equivalência equitativa, indicando igualdade de oportunidade. Se for inferior, indica iniquidade, uma condição injusta. Se for superior a 1,000, sinaliza equidade na forma de inclusão, sendo a distância do número 1,000 a proporção de inclusão.

Quadro 37 – Quadro de inferências associados aos resultados de RC

CONDIÇÃO	RESULTADO	INFERÊNCIA
SE	RC < 1,000	Situação de iniquidade (injustiça)
SE	RC = 1,000	Situação equitativa (igualdade de oportunidade)
SE	RC > 1,000	Situação equitativa (inclusão)

Fonte: autor.

A observação dos indicadores IPE e RC deve levar em consideração os valores absolutos. Em modelos institucionais com pouca representatividade, como as instituições públicas municipais, os valores de IPE e RC podem apresentar amplas variações devido ao pequeno tamanho da amostra. Não se trata de anomalias estatísticas. Nesses casos, mais adequado do que calcular o IPP a partir da UF seria considerá-lo com base na mesorregião ou região geográfica intermediária. Além disso, para fins de avaliação da equidade de um sistema estadual – como o do RS e de SC – ou federal, o efeito produzido por essas instituições é restrito e localizado, proporcional à sua representatividade.

Os indicadores de acessibilidade equitativa também foram analisados em sua evolução ao longo do período considerado. Foram produzidos quatro conjuntos de Indicadores de Evolução (IE), conforme descritos no Quadro 38. Esses indicadores calculam a diferença percentual entre os resultados de dois anos ou períodos diferentes. O primeiro evidencia a evolução quantitativa. O segundo, a evolução da proporção do grupo analisado em seu contexto, como, por exemplo, a evolução da proporção de mulheres e de mulheres de 18 a 24 anos nos estados do RS e SC e no Brasil, ao longo do período de 2005 a 2019. O terceiro, a evolução da proporção do grupo analisado entre os estudantes de graduação. Por fim, considera-se a evolução da RC.

Quadro 38 – Indicadores da variação longitudinal

INDICADOR	VARIAÇÃO
Indicador de Variação da Quantidade	$= \frac{\text{Quantidade do ano ou período 2}}{\text{Quantidade do ano ou período 1}} \%$
Indicador de Variação do IPP	$= \frac{\text{IPP do ano ou período 2}}{\text{IPP do ano ou período 1}} \%$
Indicador de Variação do IPE	$= \frac{\text{IPE do ano ou período 2}}{\text{IPE do ano ou período 1}} \%$
Indicador de Variação do RC	$= \frac{\text{RC do ano ou período 2}}{\text{RC do ano ou período 1}} \%$

Fonte: autor.

Dessa forma, busca-se capturar fenômenos como a evolução da proporção de estudantes autodeclarados como de cor ou raça preta e parda em uma instituição, de maneira contextualizada. Por exemplo, uma evolução de 10% em cinco anos pode não representar inclusão se, no mesmo período, a proporção da população de 18 a 24 anos desse grupo evoluiu 15%. Nesse caso, a Razão Contextual evidenciaria um retrocesso em termos de equidade.

6.3.4 Taxas de matrícula bruta (TBM) e líquida (TLM)

Entre os indicadores associados à Meta 12 do PNE 2014-2024, que trata da expansão das matrículas na graduação, estão a Taxa Bruta de Matrícula (TBM) e a Taxa Líquida de Matrícula (TLM). Esses indicadores são produzidos anualmente pela Diretoria de Estudos Educacionais do INEP e publicados pelo MEC em série histórica desde 2012. Na presente análise, foram utilizados de modo complementar para contextualizar a evolução do acesso à educação superior no Brasil, no RS e em SC.

A TBM expressa, em percentual, a razão (A/B) entre (A) a quantidade total de pessoas que frequentam cursos de graduação e (B) a quantidade total de pessoas entre 18 e 24 anos na população. Essa faixa etária corresponde à idade esperada para a frequência nesse nível de ensino, e o indicador considera apenas as matrículas em cursos de graduação em relação à população de referência (INEP, 2014).

A TBM é considerada um indicador parcial da oferta do sistema de educação superior com base no total de matrículas existentes. Por essa razão:

[...] faz menos sentido calculá-la para os diferentes grupos populacionais (afrodescendentes, indígenas, brancos e amarelos; homens e mulheres; populações com diferentes níveis de renda). Caso isso fosse feito, ela teria que ser interpretada como um indicador de acesso à educação superior, e não um indicador de oferta. Entretanto, torna-se difícil a interpretação da TBM como um indicador de acesso, uma vez que a população considerada no numerador do indicador contém indivíduos que não estão em seu denominador. [...] por isso, [mais adequado é] calcular as desagregações referentes às taxas de acesso dos diferentes grupos populacionais apenas para a taxa líquida de escolarização ajustada, que é um indicador de acesso. (INEP, 2014, p. 2)

Como indicador da capacidade de oferta de educação superior, a TBM apresenta limitações, pois não considera vagas ociosas. A avaliação da disponibilidade do sistema é melhor representada pelo indicador de vagas.

Já a TLM é um indicador utilizado para medir o acesso à graduação entre aqueles que se encontram na faixa etária prevista para cursá-la. Ela expressa, em percentual, a razão (A/B) entre (A) a população de 18 a 24 anos que frequenta ou já concluiu cursos de graduação e (B) a população total de 18 a 24 anos. A TLM também precisa ser ajustada para contemplar os estudantes de 18 a 24 anos de idades que já concluíram uma graduação e que não estão mais entre os matriculados. Assim, a Taxa Líquida de Matrículas Ajustada (TLM Ajustada) soma o percentual da população de 18 a 24 anos que frequenta a graduação e o percentual da população dessa mesma faixa etária que já concluiu a graduação (INEP, 2014, p. 3).

6.3.5 Síntese de indicadores de avaliação de equidade entre modelos institucionais de educação superior

Para análise comparativa longitudinal, elaborou-se um quadro-síntese inferencial (Quadro 39) sobre o desempenho dos modelos institucionais federal, comunitário regional e mercantil, nos indicadores de horizontalidade, disponibilidade e acessibilidade (matrículas e conclusão). São sinalizadas as variações dos dados obtidos por cada modelo, no RS e em SC, indicando a melhora ou a piora dos indicadores de equidade. Além disso, os indicadores de horizontalidade também sinalizam a verticalização ou horizontalidade do modelo.

Quadro 39 – Modelo de quadro da síntese inferencial comparativa

INDICADOR	UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
	RS	SC	RS	SC	RS	SC
Indicadores de HORIZONTALIDADE	+ ou - ↑ou↓	+ ou - ↑ou↓	+ ou - ↑ou↓	+ ou - ↑ou↓	+ ou - ↑ou↓	+ ou - ↑ou↓
Indicadores de DISPONIBILIDADE	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓
Indicadores de ACESSIBILIDADE (MATRÍCULAS)	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓
Indicadores de ACESSIBILIDADE (CONCLUSÃO)	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓	↑ou↓

Fonte: autor.

Essa síntese não encerra a análise, nem pretende reduzir a complexidade do fenômeno empírico observado. Pelo contrário, trata-se de um instrumento que aponta caminhos inferenciais a serem explorados na discussão dos dados.

É a observação holística do conjunto de procedimentos e indicadores descritos, articulada com a concepção de equidade na educação superior, que possibilita a produção de inferências bem fundamentadas. Para, então, qualificar aquilo que Wheelan (2016) apontou como sendo, ao mesmo tempo, o ponto forte e o ponto fraco da estatística descritiva, a simplificação.

A seguir, são detalhados, respectivamente, para cada grupo de indicador, a composição das fórmulas matemáticas, o tratamento estatístico e as fontes de informações.

6.4 Fontes de informação e bases de dados

Os dados analisados nesta pesquisa, referentes ao período de expansão da educação superior, de 2005 a 2019, foram produzidos, prioritariamente, a partir das informações disponíveis sobre as IES e as populações acadêmicas no SINAES e no CES, sendo contextualizados com os dados disponíveis do IBGE.

As fontes utilizadas sobre as IES e a população acadêmica foram:

- (a) microdados do Censo da Educação Superior;
- (b) microdados do ENADE;
- (c) resultados das Avaliações Trienal (até 2005-2013) e da Avaliação Quadrienal (2014-2017) do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES;
- (d) planilhas de IESC, ICES do Brasil e UCRs do RS e SC (apresentadas no capítulo 5).

Para a contextualização populacional, foram utilizados:

- (e) dados do Censo populacional 2000, 2010 e 2022;
- (f) dados da PNAD (até 2015) e da PNAD Contínua (a partir de 2016).

6.4.1 Microdados do Censo da Educação Superior

Nas planilhas dos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2023), foram inseridas novas colunas referente a uma nova categoria administrativa, adequando a identificação das UCRs e das demais IESC do RS e de SC, conforme a listagem descrita no capítulo 5. Nas planilhas dos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008, a categoria das demais instituições, exceto as públicas, foi alterada de “PRIVADA: PARTICULAR” para “PRIVADA: COM FINS LUCRATIVOS (PCFL) – MERCANTIL” e de “PRIVADA: COMUN/CONFES/FILANT” para “PRIVADA: SEM FINS LUCRATIVOS (PSFL)”.

6.4.2 Microdados do ENADE

As principais políticas de expansão da educação superior discutidas neste estudo (PROUNI e FIES), produziram efeitos mais significativos a partir do Ciclo Avaliativo 3. Assim, foi considerada a variação nos dados do ENADE, nos períodos do Ciclo 3 (2010-2012), Ciclo 4 (2013-2015) e Ciclo 5 (2016-2018), da proporção de concluintes dos grupos populacionais descritos no item 6.1.2 (sexo feminino; pessoas autodeclaradas de cor ou raça preta, parda ou

indígena; egressos do ensino médio em escola pública; indivíduos com renda familiar de até três salários mínimos mensais; e aqueles cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano).

A partir do *download* dos microdados ENADE referentes às edições de 2010 a 2018, foram selecionadas variáveis relacionadas às IES, aos inscritos, à presença, ao desempenho e ao questionário socioeconômico, conforme descrito no Quadro VI.1 do Apêndice VI.

O tratamento dos microdados do ENADE foi realizado em planilhas eletrônicas do Microsoft Excel. Foram considerados apenas os estudantes concluintes que responderam toda a prova. Foram contabilizados estudantes que, nas variáveis de presença (TP_PRES, TP_PR_GER, TP_PR_OB_FG, TP_PR_DI_FG, TP_PR_PB_CE e TP_PR_DI_CE), estavam assinalados com o código “555” (indicando presença) ou “OK”. Na variável de inscrição (TP_INSCRICAO), foram selecionados os estudantes identificados como concluintes.

A partir dos microdados do ENADE, foram gerados dados totais e segmentados em grupos conforme as variáveis de sexo, cor ou raça, rede da escola de ensino médio, renda familiar e escolaridade da mãe. O registro da variável sexo é cadastrada pela IES, enquanto as demais informações constam do Questionário do Estudante e são autodeclaradas pelos participantes do ENADE.

Em seguida, foi realizada a contagem total de concluintes em cada edição do ENADE e a segmentação por grupo e por IES (associados aos microdados do Censo da Educação Superior do mesmo ano). Como as UCRs do RS e de SC já tinham sido identificadas, foi possível contabilizar os concluintes de cada grupo populacional por categoria administrativa (UCR, Federal, Estadual, Municipal, Demais IESC, PSFL e Mercantil).

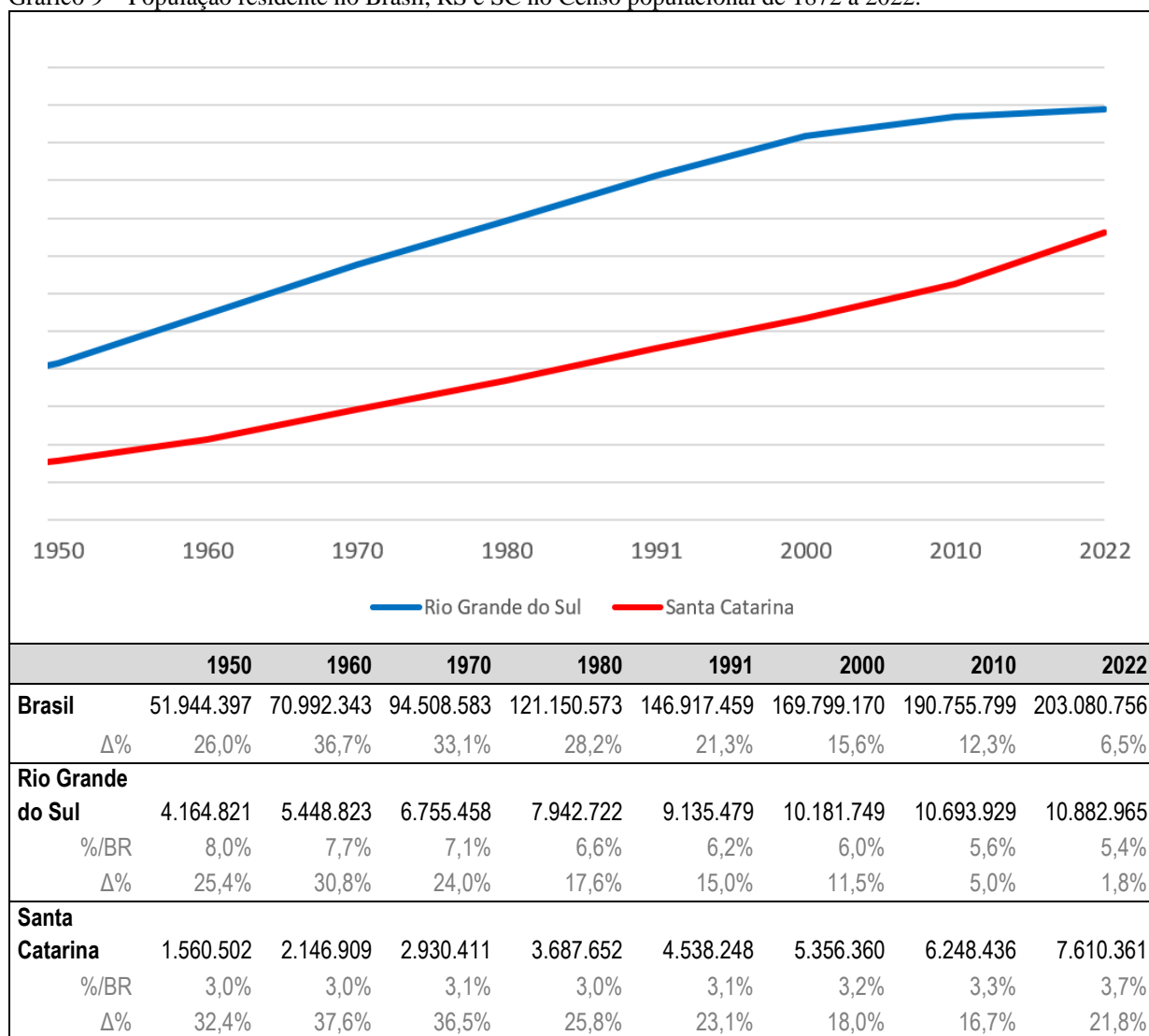
Adicionalmente, foram gerados, para referência, dados dos mesmos grupos no Brasil, incorporando as UCRs na categoria “IESC e PSFL”. Por fim, os três anos de cada ciclo avaliativo foram somados. A contagem de concluintes permitiu a identificação da sua proporção por modelo institucional, tanto no total quanto por grupo avaliado, expressa em percentual, além da variação quantitativa e percentual ao longo dos Ciclos Avaliativos 3, 4 e 5.

6.4.3 Censo populacional 2000, 2010 e 2022

O Censo Populacional já foi realizado 13 vezes no Brasil. A primeira contagem foi publicada em 1872 e a mais recente, em 2022. Em 150 anos, a população do país saltou de quase 10 milhões para mais de 200 milhões de habitantes. A população do Rio Grande do Sul multiplicou-se mais de 24 vezes (de 435 mil para 10,9 milhões), enquanto a de Santa Catarina cresceu mais de 46 vezes (de 160 mil para 7,6 milhões) (IBGE, 2024a).

O Gráfico 9 apresenta a evolução populacional de 1950 a 2022 no Brasil, no RS e em SC. O crescimento populacional de SC manteve-se acelerado no século XXI, passando de 5,4 milhões em 2000 para 7,6 milhões em 2022, um aumento de 44%. Já no RS, o crescimento populacional desacelerou e, no mesmo período, foi de apenas 6,9%, cerca de seis vezes menor do que o registrado em SC. No ano 2000, o RS possuía 9,1 milhões de residentes, enquanto em 2022 contabilizava 10,9 milhões. Em nível nacional, o crescimento populacional no século XXI foi de 19,6% (IBGE, 2024a).

Gráfico 9 – População residente no Brasil, RS e SC no Censo populacional de 1872 a 2022.



Fonte: autor, a partir de IBGE (2024a).

A diferença entre o crescimento populacional do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina é evidente. A evolução dos grupos populacionais analisados nesta pesquisa apresenta características distintas nos dois estados. Essas diferenças foram determinantes para a definição metodológica do tratamento e da análise dos dados, de modo segregado entre o RS e SC.

6.4.4 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)

Para a análise longitudinal das categorias descritas no item 6.1, optou-se pela consolidação de dados contextuais da população a partir da PNAD e da PNAD Contínua.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) foi realizada pelo IBGE de 1967 até 2015 (publicada em 2016) (IBGE, 2024b). Ela foi substituída pela PNAD Contínua (PNAD-C), realizada desde outubro de 2011. (IBGE, 2024c). Essas pesquisas fornecem estatísticas longitudinais anuais sobre as características gerais da população brasileira e abordam temas como educação, trabalho, rendimento e habitação.

A substituição da PNAD pela PNAD Contínua ocorreu no âmbito do Projeto de Reformulação das Pesquisas Domiciliares Amostrais do IBGE e do Sistema Integrado de Pesquisas Domiciliares. A criação da PNAD Contínua teve como objetivos atualizar a metodologia da PNAD, ampliar a sua abrangência, substituir a Pesquisa Mensal de Emprego (PME) e “[...] acompanhar as flutuações de curto prazo e a evolução, a médio e longo prazos, da força de trabalho e outras informações necessárias para o estudo e desenvolvimento socioeconômico do País” (IBGE, 2015).

Os principais indicadores oferecidos pela PNAD Contínua incluem: população residente, por sexo e grupos de idade; taxa de desocupação; taxa de atividade; nível da ocupação; taxa de analfabetismo por sexo e grupos de idade; e rendimento médio mensal per capita dos domicílios (IBGE, 2024c).

O Quadro 40 apresenta as principais diferenças entre a PNAD e a PNAD Contínua, como o aumento do tamanho da amostra, a maior abrangência geográfica e a alteração na idade mínima considerada, que passou de 10 para 14 anos.

Quadro 40 – Principais diferenças entre a PNAD e PNAD Contínua

DESCRIÇÃO	PNAD	PNAD CONTÍNUA
Período	1967-2015	2012-atual
Amostra	1.100 municípios	3.500 municípios
Abrangência dos resultados	Brasil, Grandes Regiões, UFs, 9 Regiões Metropolitanas	Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação (UFs), Regiões Metropolitanas das capitais, Municípios das capitais.
Periodicidade	Anual	Mensal (força de trabalho – Brasil), Trimestral (força de trabalho para todos os níveis de abrangência), Anual (demais temas permanentes e indicadores complementares), Variável (outros temas com periodicidade variável)
População investigada	Pessoas de 10 anos ou mais de idade	Pessoas de 14 anos ou mais de idade

Obs.: Não foram incluídas neste quadro as diferenças entre a PNAD e a PNAD Contínua relacionadas às categorias “Pessoa ocupada” e “Pessoa desocupada”.

Fonte: autor, a partir de IBGE (2015, 2024c).

No período de 2012 a 2015, o IBGE manteve simultaneamente a realização da PNAD e da PNAD Contínua. As novas escolhas metodológicas resultaram, conseqüentemente, em projeções distintas. A partir dos dados sistematizados na Tabela 15, observa-se que as projeções da PNAD Contínua sobre a população residente no Brasil, RS e SC apresentaram diferenças de 0,64% a 1,26% inferiores às da PNAD. O mesmo fenômeno foi observado nas projeções de populações específicas, como a de pessoas do sexo feminino, do grupo etário de 18 a 24 anos e daquelas autodeclaradas como de cor/raça preta, parda e indígena.

Tabela 15 – Diferenças entre os resultados da PNAD e PNAD Contínua para a população estimada do Brasil, RS e SC, em mil pessoas (2012-2015)

REGIÃO	PESQUISA	2012	2013	2014	2015
BR	PNAD	199.689	201.467	203.191	204.860
	PNAD-C	197.721	199.402	201.108	202.859
	Diferença (%)	-0,99%	-1,02%	-1,03%	-0,98%
RS	PNAD	11.136	11.182	11.225	11.265
	PNAD-C	10.996	11.048	11.101	11.157
	Diferença (%)	-1,26%	-1,20%	-1,10%	-0,96%
SC	PNAD	6.562	6.655	6.747	6.839
	PNAD-C	6.520	6.609	6.699	6.791
	Diferença (%)	-0,64%	-0,69%	-0,71%	-0,70%

Fonte: autor, a partir de PNAD (IBGE, 2024b) e PNAD Contínua (IBGE, 2024c).

Dessa forma, os indicadores baseados na PNAD Contínua apresentam diferenças em relação aos dados da PNAD para o período de 2012 a 2015. Os relatórios sobre as metas do PNE utilizam a PNAD Contínua como referência.

Nesta tese, o recorte temporal (2005-2019) ultrapassa o período de disponibilidade de dados exclusivos da PNAD ou da PNAD Contínua. Assim, foi necessário compor tabelas híbridas, utilizando dados da PNAD, da PNAD Contínua e do Censo para as populações do RS, SC e Brasil, conforme a disponibilidade de indicadores em cada pesquisa.

A composição dos anos de dados para a identificação da quantidade e do percentual da população do sexo feminino de 18 a 24 anos no Brasil, RS e SC seguiu o seguinte critério: para o período de 2005 a 2011, foram utilizados dados da PNAD; para o período de 2012 a 2019, os dados da PNAD Contínua. Além disso, foram incluídos dados dos Censos de 2000, 2010 e 2022 e da PNAD Contínua de 2020 a 2022, para fins de comparação com o Censo. Em razão da realização do Censo em 2010, não há dados da PNAD para esse ano, sendo os valores estimados com base na média entre 2009 e 2011.

Para a identificação da proporção de pessoas de 18 a 24 anos autodeclaradas como de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI), foi necessário um ajuste adicional, visto que a PNAD Contínua só passou a disponibilizar esses dados a partir de 2016. Para o período de 2005 a 2015,

foram utilizados os dados da PNAD. Essa composição híbrida impôs limitações à análise longitudinal, especialmente nas comparações entre os períodos de 2011 e 2012 (dados sobre a população feminina) e entre 2015 e 2016 (dados sobre a população PPI).

7 O MODELO COMUNITÁRIO E A EQUIDADE NA EXPANSÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A primeira parte deste capítulo apresenta os dados produzidos a partir dos indicadores previamente definidos e descreve as discussões decorrentes. Em seguida, sintetiza os achados sobre o modelo institucional das Universidades Comunitárias Regionais (UCRs), comparando-o com as instituições federais e mercantis, no contexto de expansão do sistema de educação superior, à luz do referencial teórico sobre equidade. Por fim, relaciona as contribuições e os desafios das UCRs para a expansão do sistema de educação superior com qualidade e equidade.

7.1 Produção e discussão dos dados

Este item apresenta e discute os dados produzidos a partir dos procedimentos descritos no capítulo 6. Inicia com a exposição dos dados relacionados ao contexto populacional, que permitem contextualizar os indicadores analisados posteriormente, tanto nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina quanto no Brasil. Em seguida, apresenta a análise dos indicadores de equidade no sistema de educação superior, nos termos utilizados nesta tese.

7.1.1 Contexto populacional

Para contextualizar os indicadores de equidade nos sistemas de educação superior, foram utilizados dados demográficos e socioeconômicos da população do Brasil e dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, no período de 2005 a 2019. As fontes de dados incluem o Censo Demográfico, a PNAD, a PNAD Contínua, o Censo Escolar e o Observatório de Equidade no Legislativo. Sempre que disponíveis e adequados aos indicadores avaliados, foram calculados os valores referentes à população na faixa etária de 18 a 24 anos, idade de referência para a educação superior.

Os indicadores analisados são:

- (a) Quantidade total da população;
- (b) Quantidade e proporção percentual da população do sexo feminino, de 18 a 24 anos;
- (c) Quantidade e proporção percentual da população autodeclarada preta, parda ou indígena, de 18 a 24 anos;

- (d) Taxa de representatividade legislativa de mulheres e de pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas;
- (e) Quantidade e proporção da população que concluiu o ensino médio em escola da rede pública;
- (f) Grau de escolaridade da população;
- (g) Proporção da população por faixas de renda domiciliar e renda domiciliar per capita.

Para esses indicadores, foram calculados os percentuais de evolução nas séries históricas disponíveis e/ou quando a coerência metodológica permitia a comparação longitudinal.

7.1.1.1 População total

A população total do Brasil foi avaliada com base nos dados do Censo Demográfico, da PNAD e da PNAD Contínua. O Censo fornece dados sobre a contagem da população residente, geralmente a cada dez anos. Já a PNAD e, mais recentemente, a PNAD Contínua oferecem estimativas anuais da população a partir de amostras domiciliares. O Censo permite contextualizar os valores que delimitam o recorte temporal desta pesquisa, mas são a PNAD e a PNAD Contínua que fornecem os dados necessários para a análise dos indicadores educacionais ao longo da série histórica.

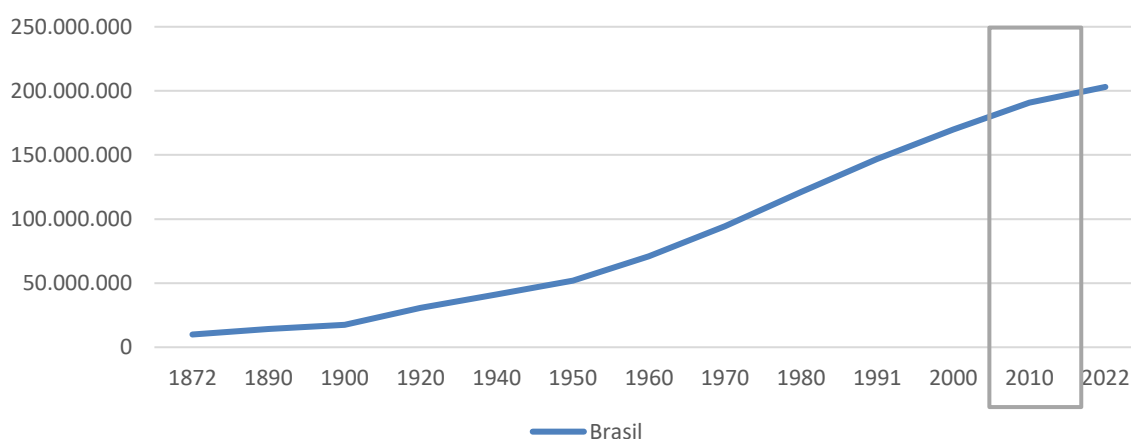
População residente no Censo Demográfico

As populações residentes do Brasil, do RS e de SC cresceram de forma acentuada desde o início do século XX, conforme a série histórica do Censo Demográfico (IBGE, 2024a), de 1950 a 2022, apresentada na Tabela 16. No recorte temporal desta tese, a população residente no Brasil aumentou de aproximadamente 170 milhões, em 2000, para 203 milhões de pessoas em 2022. No RS, o crescimento foi de aproximadamente 10,2 milhões para 10,8 milhões de pessoas, enquanto em SC a população passou de 5,4 milhões para 7,6 milhões de pessoas.

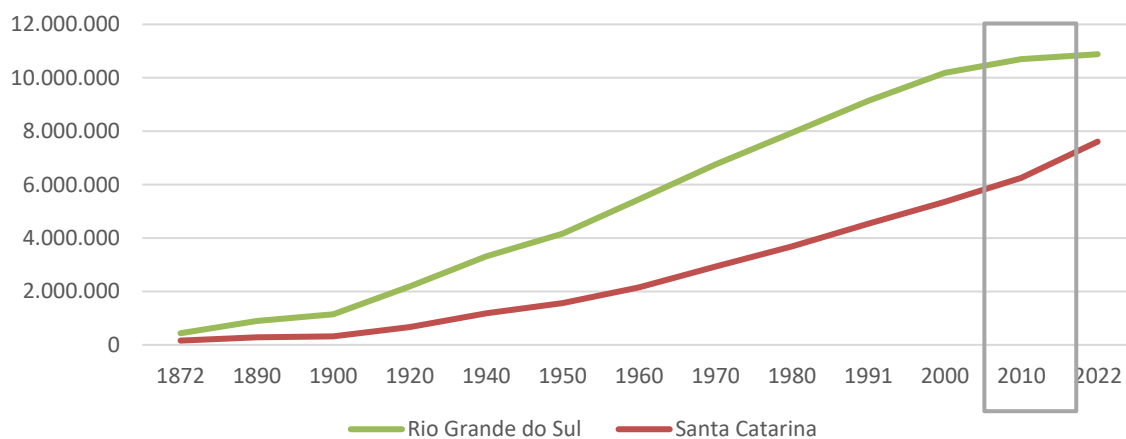
Tabela 16 – População residente do Brasil, RS e SC na série histórica do Censo Populacional (1950-2022)

ANO	BRASIL		RS			SC		
	Qtd	Var %	Qtd	% s/BR	Var %	Qtd	% s/BR	Var %
1950	51.944.397	26,0%	4.164.821	8,0%	25,4%	1.560.502	3,0%	32,4%
1960	70.992.343	36,7%	5.448.823	7,7%	30,8%	2.146.909	3,0%	37,6%
1970	94.508.583	33,1%	6.755.458	7,1%	24,0%	2.930.411	3,1%	36,5%
1980	121.150.573	28,2%	7.942.722	6,6%	17,6%	3.687.652	3,0%	25,8%
1991	146.917.459	21,3%	9.135.479	6,2%	15,0%	4.538.248	3,1%	23,1%
2000	169.799.170	15,6%	10.181.749	6,0%	11,5%	5.356.360	3,2%	18,0%
2010	190.755.799	12,3%	10.693.929	5,6%	5,0%	6.248.436	3,3%	16,7%
2022	203.080.756	6,5%	10.882.965	5,4%	1,8%	7.610.361	3,7%	21,8%

POPULAÇÃO RESIDENTE NO BRASIL (1872-2022)



POPULAÇÃO RESIDENTE NO RS E SC (1872-2022)

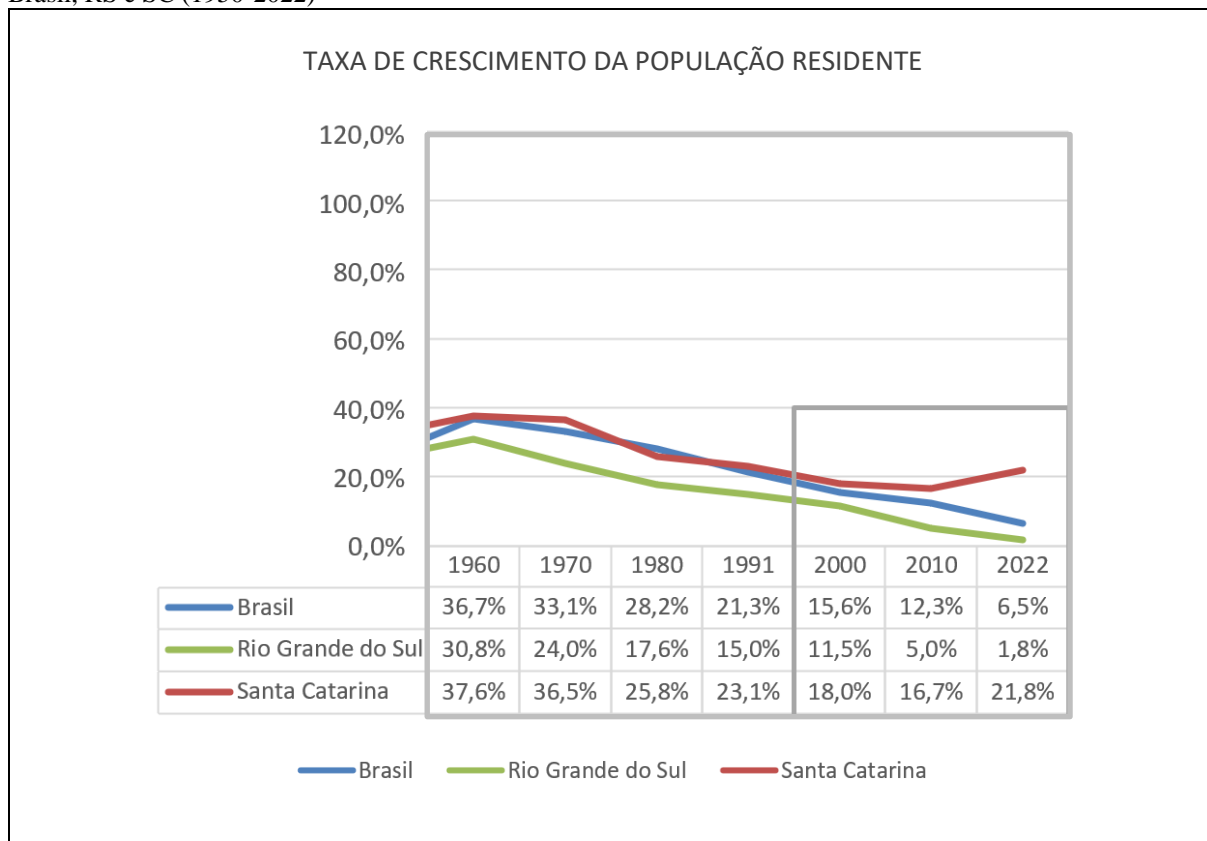


Fonte: autor, a partir dos dados da série histórica do Censo (IBGE, 2024a).

Devido às mudanças metodológicas adotadas no Censo, considera-se mais adequada a análise da evolução percentual a partir da segunda metade do século XX.

O Gráfico 10 apresenta as taxas de crescimento das populações residentes no Brasil, RS e SC, entre as edições do Censo de 1950 a 2020.

Gráfico 10 – Taxa de crescimento da população residente do Brasil, RS e SC ao longo das edições do Censo DO Brasil, RS e SC (1950-2022)



Fonte: autor, a partir da série histórica do Censo (IBGE, 2024a).

A taxa de crescimento da população residente desacelerou a partir da década de 1960, devido a fatores que impactaram a redução das taxas de natalidade e, consequentemente, do tamanho médio das famílias.

Em 2022, o Rio Grande do Sul registrou o menor índice de crescimento da série histórica (6,5%). Na última década, Santa Catarina apresentou um aumento na taxa de crescimento da população residente, em grande parte explicado pela migração interna, com a chegada de pessoas de outros estados. No mesmo período, o Rio Grande do Sul teve um cenário bastante distinto: pela primeira vez, a taxa registrada foi inferior a 2%, mais de dez vezes menor que a de Santa Catarina. Mantendo-se a tendência observada na série histórica, estima-se uma retração da população do Rio Grande do Sul até 2030 e uma equivalência entre as populações dos dois estados nas próximas duas décadas.

As representatividades populacionais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, em relação à população total do Brasil, apresentam dinâmicas de evolução distintas. Até a primeira

metade do século passado, a população do Rio Grande do Sul crescia em taxas superiores à média nacional, mas, desde a década de 1950, esse crescimento tem sido inferior. Na década de 1950, a população gaúcha representava 8% da população nacional, enquanto, em 2022, essa participação caiu para 5,4%. Em Santa Catarina, desde o início do século XXI, a taxa de crescimento populacional tem sido superior tanto à do Rio Grande do Sul quanto à do Brasil. A população catarinense, que representava menos de 2% da população brasileira, aproxima-se agora de 4%.

População estimada na PNAD e na PNAD Contínua

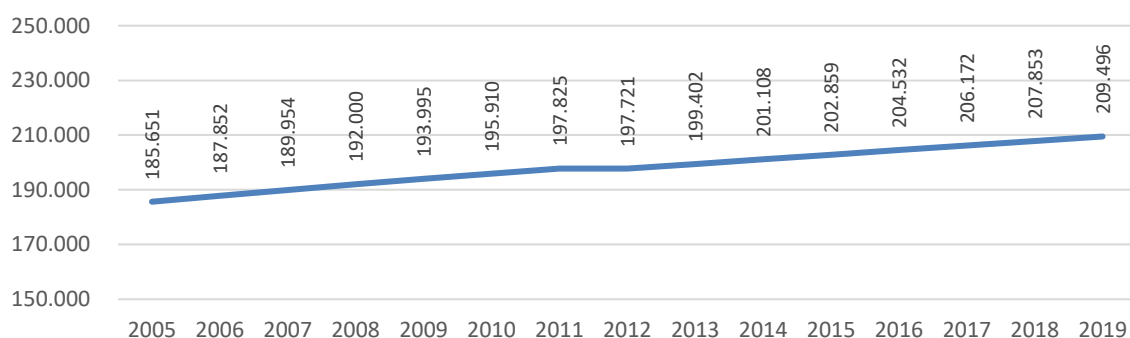
Foram elaboradas duas planilhas com os dados da população estimada: uma com os valores obtidos a partir da PNAD, referentes ao período de 2005 a 2015, e outra com os valores disponíveis da PNAD Contínua, de 2012 a 2022. Priorizou-se a utilização da PNAD Contínua, que abrange o período em que as políticas educacionais avaliadas tiveram maior impacto sobre os indicadores educacionais, ou seja, a partir de 2010.

Dessa forma, foi consolidada uma planilha composta com os valores da população estimada do Brasil, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina entre 2005 e 2019, apresentada na Tabela 17, incluindo a variação percentual e a proporção da população dos estados em relação ao total do Brasil. No período analisado, a população estimada do Brasil cresceu de aproximadamente 185 milhões em 2005 para 209 milhões de pessoas em 2019, um aumento de 13%. No Rio Grande do Sul, o crescimento foi de 6%, passando de 10,7 para 11,3 milhões de pessoas. Já em Santa Catarina, a população aumentou 21%, de 5,9 para 7,1 milhões de pessoas.

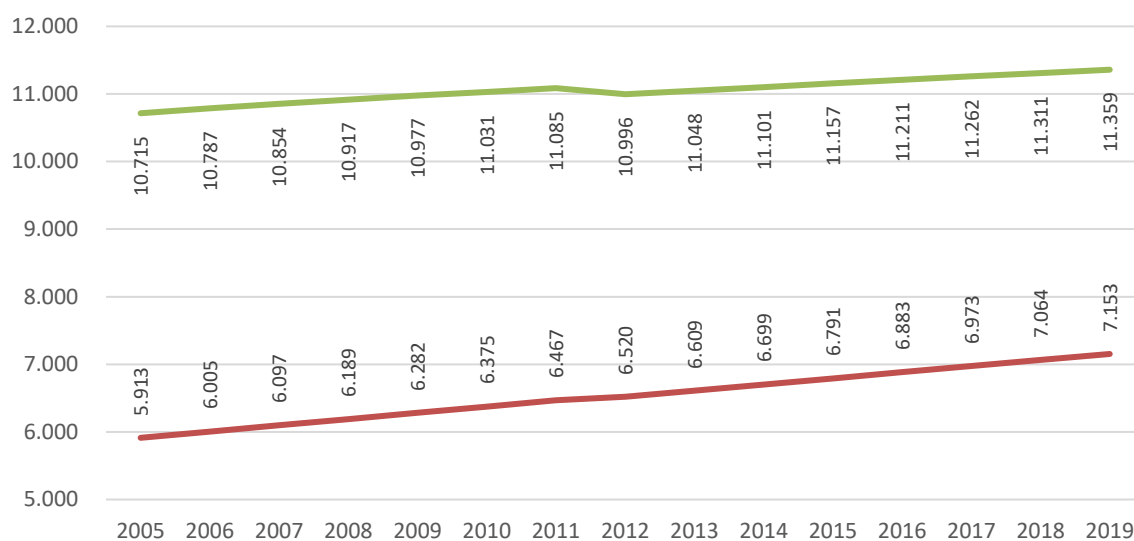
Tabela 17 – População estimada pela PNAD e PNAD Contínua no Brasil, RS e SC (em mil pessoas, 2005 e 2019),

ANO	BRASIL		RS			SC		
	Qtd	V%	Qtd	% s/BR	V%	Qtd	% s/BR	V%
2005	185.651		10.715	5,8%		5.913	3,2%	
2006	187.852	1,2%	10.787	5,7%	0,7%	6.005	3,2%	1,6%
2007	189.954	1,1%	10.854	5,7%	0,6%	6.097	3,2%	1,5%
2008	192.000	1,1%	10.917	5,7%	0,6%	6.189	3,2%	1,5%
2009	193.995	1,0%	10.977	5,7%	0,5%	6.282	3,2%	1,5%
2010*	195.910	1,0%	11.031	5,6%	0,5%	6.375	3,3%	1,5%
2011	197.825	3,7%	11.085	5,6%	3,7%	6.467	3,3%	3,5%
2012	197.721	-0,1%	10.996	5,6%	-0,8%	6.520	3,3%	0,8%
2013	199.402	0,9%	11.048	5,5%	0,5%	6.609	3,3%	1,4%
2014	201.108	0,9%	11.101	5,5%	0,5%	6.699	3,3%	1,4%
2015	202.859	0,9%	11.157	5,5%	0,5%	6.791	3,3%	1,4%
2016	204.532	0,8%	11.211	5,5%	0,5%	6.883	3,4%	1,4%
2017	206.172	0,8%	11.262	5,5%	0,5%	6.973	3,4%	1,3%
2018	207.853	0,8%	11.311	5,4%	0,4%	7.064	3,4%	1,3%
2019	209.496	0,8%	11.359	5,4%	0,4%	7.153	3,4%	1,3%

POPULAÇÃO ESTIMADA NO BRASIL (2005-2019) (em mil pessoas)



POPULAÇÃO ESTIMADA NO RS E SC (2005-2019) (em mil pessoas)

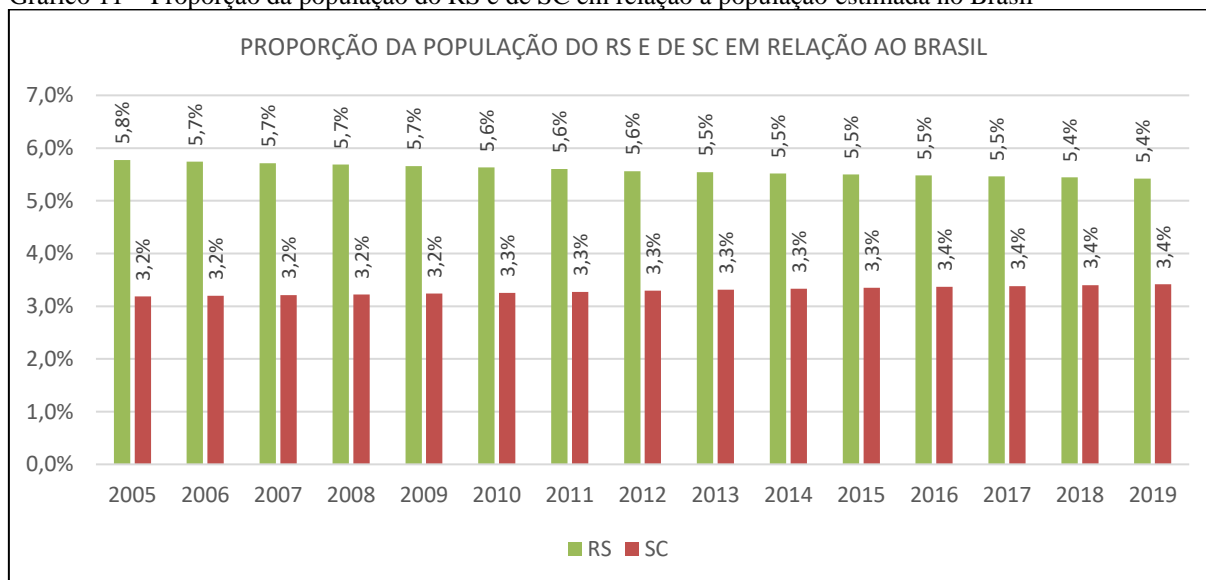


*PNAD não realizada em 2010. Valor calculado a partir da média entre os valores dos anos de 2009 e 2011.

Fonte: autor, a partir da PNAD (IBGE, 2024b), para valores de 2005 a 2011, e PNAD Contínua para valores de 2012 a 2019 (IBGE, 2024c).

As representatividades populacionais dos estados do RS e de SC, em relação à população total do Brasil apresentam dinâmicas de evolução distintas, como pode ser observado no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Proporção da população do RS e de SC em relação à população estimada no Brasil



Fonte: autor, a partir da PNAD e PNAD Contínua (IBGE, 2024b e 2024c).

Os valores estimados pela PNAD para a população em 2010 são superiores aos capturados pelo Censo do mesmo ano. Segundo a PNAD, a população do Brasil em 2010 foi estimada em 5 milhões de habitantes a mais do que a registrada pelo Censo, uma diferença de 2,7%. No Rio Grande do Sul, essa diferença foi ainda maior, chegando a 3,2%, enquanto, em Santa Catarina, a discrepância foi de 2%.

A PNAD Contínua (PNAD-C) estimou a população do Brasil em 2022 com pouco mais de 11 milhões de habitantes a mais do que os registrados pelo Censo, representando uma diferença de 5,5%. No Rio Grande do Sul, a diferença foi semelhante, atingindo 5,6%. Em Santa Catarina, porém, ocorreu o inverso: a PNAD-C estimou 200 mil pessoas a menos do que o Censo, o que equivale a uma variação de -2,6%.

Nos cenários do Brasil e do Rio Grande do Sul, os valores da PNAD e da PNAD-C podem estar superestimados, enquanto, em Santa Catarina, os dados podem estar mais próximos da realidade ou até subestimados nos últimos anos da série histórica. Dessa forma, infere-se a existência de uma margem de ponderação para as estimativas dos indicadores populacionais. No entanto, esses dados continuam sendo úteis e válidos para a análise.

7.1.1.2 População de 18 a 24 anos do sexo feminino

Com base nos dados da PNAD e da PNAD Contínua, entre 2005 e 2019, foi possível estimar a quantidade da população na faixa etária de 18 a 24 anos. Ao relacioná-la com a população total, obteve-se a proporção percentual dessa faixa etária no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Esse resultado corresponde ao Índice da Proporção da População de 18 a 24 anos (IPP18-24), utilizado no cálculo das Taxas Bruta e Líquida de Matrículas na Graduação (TBM e TLM) para a avaliação da meta 12 do PNE 2014-2024.

Com base nas mesmas fontes, foram identificadas a quantidade de pessoas do sexo feminino na faixa etária de 18 a 24 anos e a quantidade total de mulheres de todas as idades. A razão entre o número de mulheres de 18 a 24 anos e o total de pessoas dessa mesma faixa etária resultou no Índice da Proporção da População de 18 a 24 anos do sexo feminino (IPP18-24.FEM) para cada ano do período analisado.

Os resultados estão apresentados na Tabela 18 e ilustrados no Gráfico 12, com destaque para o IPP18-24.FEM. As mulheres representam a maioria da população brasileira. Em Santa Catarina, apenas em 2014 a proporção de pessoas do sexo feminino foi inferior a 50%. A variabilidade do Índice IPP18-24.FEM apresenta um valor máximo de 50,9% no Brasil em 2005 e um mínimo de 46,9% no Rio Grande do Sul em 2012. Devido ao tamanho da população, as variações tendem a ser mais intensas em grupos menores.

As linhas de tendência exponencial indicam uma queda mais acentuada na proporção de mulheres na faixa etária de 18 a 24 anos, especialmente em Santa Catarina. No entanto, nos anos seguintes, de 2020 a 2022, essa tendência de queda foi revertida.

Outro aspecto observado é o envelhecimento da população. Em 2005, a proporção de jovens em relação à população total era mais expressiva do que em 2019. Além disso, a proporção de mulheres é maior nas faixas etárias mais elevadas, o que reflete a maior expectativa de vida da população feminina. Dessa forma, infere-se a tendência de redução da população jovem no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, mantendo-se, porém, a leve predominância de pessoas do sexo feminino, com um percentual superior a 50%.

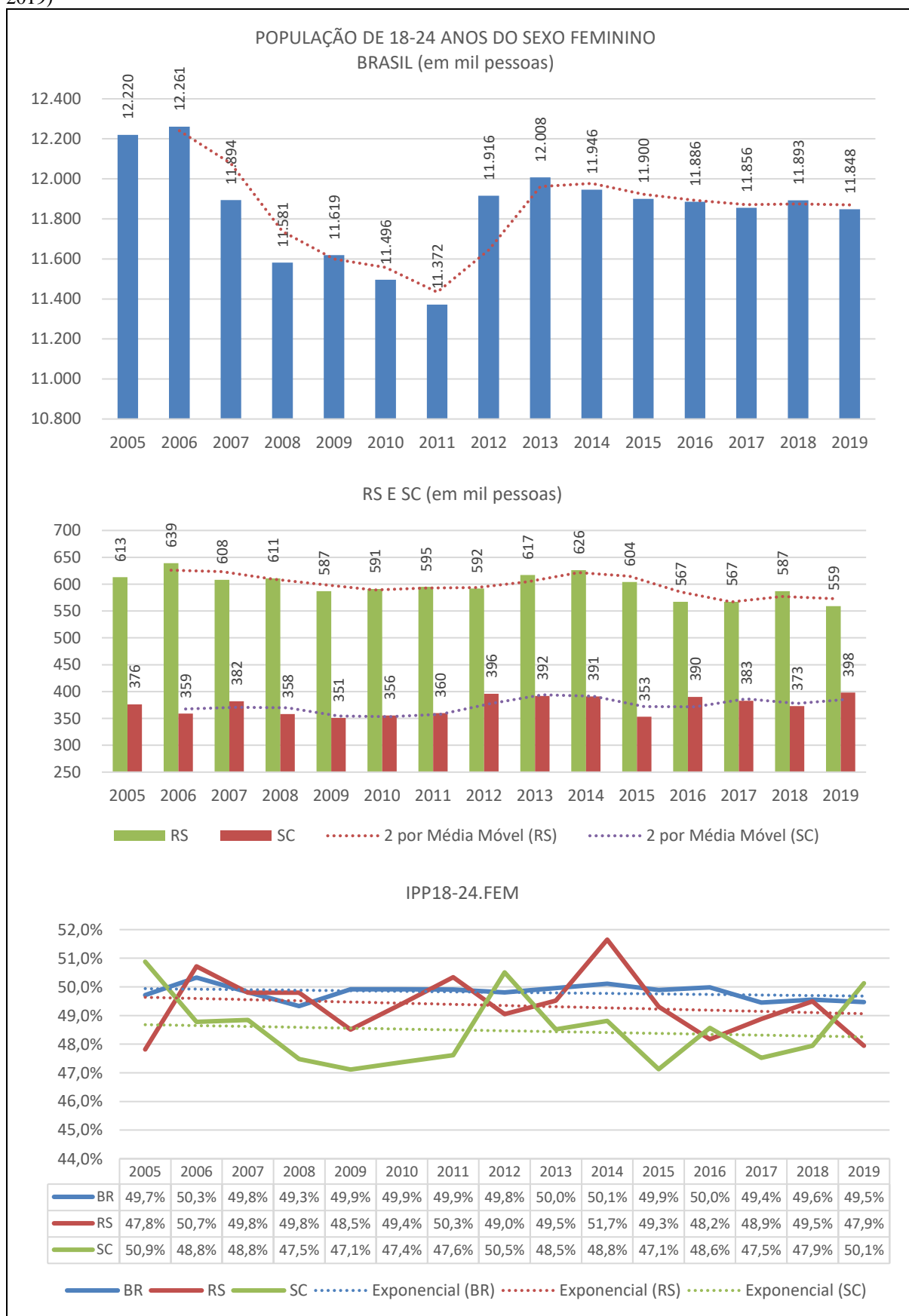
Tabela 18 – População de 18 a 24 anos do sexo feminino e IPP18-24.FEM no Brasil, RS e SC (em mil pessoas, 2005-2019)

ANO	POPULAÇÃO TOTAL			SEXO FEMININO					
	Qtd	18 A 24 ANOS		TODAS IDADES		18 A 24 ANOS		%sFEM	IPP18-24. FEM
		Qtd	%s/Total	Qtd	%s/Total	Qtd	%sTt		
BRASIL									
2005	185.651	24.580	13,24%	95.158	51,26%	12.220	6,58%	12,84%	49,72%
2006	187.852	24.363	12,97%	96.320	51,27%	12.261	6,53%	12,73%	50,33%
2007	189.954	23.878	12,57%	97.220	51,18%	11.894	6,26%	12,23%	49,81%
2008	192.000	23.477	12,23%	98.537	51,32%	11.581	6,03%	11,75%	49,33%
2009	193.995	23.275	12,00%	99.522	51,30%	11.619	5,99%	11,67%	49,92%
2010*	195.910	23.031	11,76%	100.678	51,39%	11.496	5,87%	11,42%	49,91%
2011	197.825	22.786	11,52%	101.834	51,48%	11.372	5,75%	11,17%	49,91%
2012	197.721	23.924	12,10%	100.880	51,02%	11.916	6,03%	11,81%	49,81%
2013	199.402	24.034	12,05%	101.766	51,04%	12.008	6,02%	11,80%	49,96%
2014	201.108	23.840	11,85%	102.662	51,05%	11.946	5,94%	11,64%	50,11%
2015	202.859	23.852	11,76%	103.580	51,06%	11.900	5,87%	11,49%	49,89%
2016	204.532	23.780	11,63%	104.458	51,07%	11.886	5,81%	11,38%	49,98%
2017	206.172	23.976	11,63%	105.318	51,08%	11.856	5,75%	11,26%	49,45%
2018	207.853	23.999	11,55%	106.196	51,09%	11.893	5,72%	11,20%	49,56%
2019	209.496	23.952	11,43%	107.054	51,10%	11.848	5,66%	11,07%	49,47%
RS									
2005	10.715	1.282	11,96%	5.508	51,40%	613	5,72%	11,13%	47,82%
2006	10.787	1.260	11,68%	5.565	51,59%	639	5,92%	11,48%	50,71%
2007	10.854	1.221	11,25%	5.571	51,33%	608	5,60%	10,91%	49,80%
2008	10.917	1.227	11,24%	5.614	51,42%	611	5,60%	10,88%	49,80%
2009	10.977	1.210	11,02%	5.634	51,33%	587	5,35%	10,42%	48,51%
2010*	11.031	1.196	10,84%	5.682	51,50%	591	5,36%	10,40%	49,41%
2011	11.085	1.182	10,66%	5.729	51,68%	595	5,37%	10,39%	50,34%
2012	10.996	1.207	10,98%	5.632	51,22%	592	5,38%	10,51%	49,05%
2013	11.048	1.246	11,28%	5.662	51,25%	617	5,58%	10,90%	49,52%
2014	11.101	1.212	10,92%	5.694	51,29%	626	5,64%	10,99%	51,65%
2015	11.157	1.225	10,98%	5.741	51,46%	604	5,41%	10,52%	49,31%
2016	11.211	1.177	10,50%	5.727	51,08%	567	5,06%	9,90%	48,17%
2017	11.262	1.160	10,30%	5.791	51,42%	567	5,03%	9,79%	48,88%
2018	11.311	1.186	10,49%	5.750	50,84%	587	5,19%	10,21%	49,49%
2019	11.359	1.166	10,26%	5.738	50,52%	559	4,92%	9,74%	47,94%
SC									
2005	5.913	739	12,50%	3.037	51,36%	376	6,36%	12,38%	50,88%
2006	6.005	736	12,26%	3.066	51,06%	359	5,98%	11,71%	48,78%
2007	6.097	782	12,83%	3.076	50,45%	382	6,27%	12,42%	48,85%
2008	6.189	754	12,18%	3.152	50,93%	358	5,78%	11,36%	47,48%
2009	6.282	745	11,86%	3.162	50,33%	351	5,59%	11,10%	47,11%
2010*	6.375	751	11,77%	3.213	50,40%	356	5,58%	11,07%	47,37%
2011	6.467	756	11,69%	3.263	50,46%	360	5,57%	11,03%	47,62%
2012	6.520	784	12,02%	3.290	50,46%	396	6,07%	12,04%	50,51%
2013	6.609	808	12,23%	3.323	50,28%	392	5,93%	11,80%	48,51%
2014	6.699	801	11,96%	3.334	49,77%	391	5,84%	11,73%	48,81%
2015	6.791	749	11,03%	3.447	50,76%	353	5,20%	10,24%	47,13%
2016	6.883	803	11,67%	3.452	50,15%	390	5,67%	11,30%	48,57%
2017	6.973	806	11,56%	3.500	50,19%	383	5,49%	10,94%	47,52%
2018	7.064	778	11,01%	3.563	50,44%	373	5,28%	10,47%	47,94%
2019	7.153	794	11,10%	3.611	50,48%	398	5,56%	11,02%	50,13%

*PNAD não realizada em 2010. Valor calculado a partir da média entre os valores dos anos de 2009 e 2011.

Fonte: autor, a partir da PNAD e PNAD Contínua (IBGE, 2024b e 2024c).

Gráfico 12 – População estimada de 18 a 24 anos do sexo feminino e IPP18-24.FEM no Brasil, RS e SC (2005-2019)



Fonte: autor, a partir da PNAD e PNAD Contínua (IBGE, 2024b e 2024c).

7.1.1.3 População de 18 a 24 anos de cor ou raça preta, parda ou indígena

Com base nos dados da PNAD e da PNAD Contínua, entre 2005 e 2019, foi possível estimar a quantidade da população autodeclarada de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) na (A) faixa etária de 18 a 24 anos e (B) em todas as idades. A razão entre esses dois valores (A/B) resultou no Índice da Proporção da População de 18 a 24 anos de cor ou raça preta, parda ou indígena (IPP18-24.PPI). Esses dados estão apresentados na Tabela 19 e ilustrados no Gráfico 13.

No Brasil, ao longo desses quinze anos, enquanto a população total cresceu 12,7%, a população de pessoas autodeclaradas de cor ou raça preta, parda e indígena (PPI) aumentou 28%, ultrapassando a proporção de 50% entre 2006 e 2007. Em 2019, os mais de 118 milhões de pessoas pertencentes a esse grupo representavam 56,5% da população estimada. O crescimento da população PPI na faixa etária de 18 a 24 anos foi de 13%, atingindo, em 2019, mais de 14,5 milhões de jovens. Parte desse aumento pode estar associada ao crescimento da autodeclaração como preta ou parda.

Os dados indicam que a população total de jovens nessa faixa etária apresentou uma redução de 2,5%. Isso significa que a população PPI está crescendo em uma taxa superior à dos demais grupos. Os dados do Censo de 2022 (IBGE, 2024a) corroboram esse fenômeno: enquanto a quantidade total de jovens de 18 a 24 anos vem diminuindo há duas décadas, o número de pessoas PPI nessa faixa etária continua aumentando. O IPP18-24.PPI, que era de 60,74% em 2019, mostrou-se muito próximo ao índice calculado a partir do Censo de 2022, de 60,5%. Esse índice cresceu 16% em comparação com 2005.

No Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, a proporção da população autodeclarada como preta, parda ou indígena é inferior à média nacional.

Tabela 19 – População de 18 a 24 anos e IPP18-24.PPI no Brasil, RS e SC (em mil pessoas, 2005-2019)

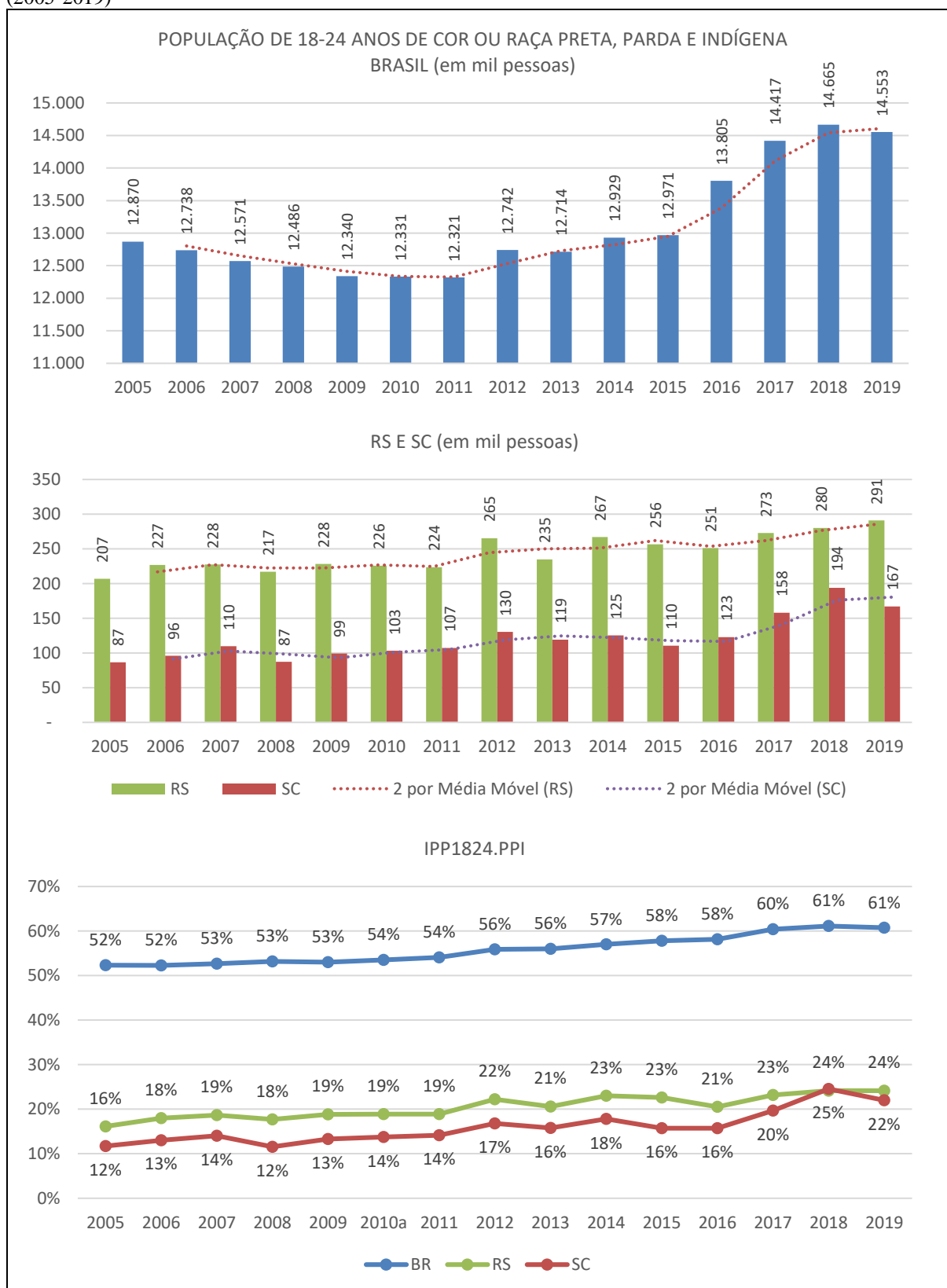
ANO ¹	POPULAÇÃO TOTAL			COR OU RAÇA PRETA, PARDA E INDÍGENA (PPI)					
	Qtd	18 A 24 ANOS		TODAS IDADES		18 A 24 ANOS			IPP18-24.PPI
		Qtd	%s/Total	Qtd	%s/Total	Qtd	%sTt	%sPPI	
BRASIL									
2005	185.651	24.580	13,24%	92.454	49,80%	12.870	6,93%	13,92%	52,36%
2006	187.852	24.363	12,97%	93.907	49,99%	12.738	6,78%	13,56%	52,28%
2007	189.954	23.878	12,57%	95.487	50,27%	12.571	6,62%	13,17%	52,65%
2008	192.000	23.477	12,23%	97.702	50,89%	12.486	6,50%	12,78%	53,19%
2009	193.995	23.275	12,00%	99.411	51,24%	12.340	6,36%	12,41%	53,02%
2010*	195.910	23.031	11,76%	100.780	51,44%	12.331	6,29%	12,24%	53,54%
2011	197.825	22.786	11,52%	102.149	51,64%	12.321	6,23%	12,06%	54,07%
2012	199.689	22.787	11,41%	106.236	53,20%	12.742	6,38%	11,99%	55,92%
2013	201.467	22.705	11,27%	107.313	53,27%	12.714	6,31%	11,85%	56,00%
2014	203.191	22.682	11,16%	109.781	54,03%	12.929	6,36%	11,78%	57,00%
2015	204.860	22.432	10,95%	111.252	54,31%	12.971	6,33%	11,66%	57,82%
2016	204.325	23.751	11,62%	111.559	54,60%	13.805	6,76%	12,37%	58,12%
2017	206.000	23.868	11,59%	115.000	55,83%	14.417	7,00%	12,54%	60,40%
2018	207.652	23.993	11,55%	116.582	56,14%	14.665	7,06%	12,58%	61,12%
2019	209.276	23.958	11,45%	118.299	56,53%	14.553	6,95%	12,30%	60,74%
RS									
2005	10.715	1.282	11,96%	1.690	15,77%	207	1,93%	12,24%	16,14%
2006	10.787	1.260	11,68%	1.968	18,25%	227	2,10%	11,53%	18,01%
2007	10.854	1.221	11,25%	1.907	17,57%	228	2,10%	11,94%	18,64%
2008	10.917	1.227	11,24%	2.079	19,04%	217	1,99%	10,44%	17,69%
2009	10.977	1.210	11,02%	2.027	18,47%	228	2,08%	11,25%	18,86%
2010*	11.031	1.196	10,84%	2.021	18,32%	226	2,05%	11,18%	18,89%
2011	11.085	1.182	10,66%	2.016	18,18%	224	2,02%	11,10%	18,92%
2012	11.136	1.195	10,73%	2.188	19,65%	265	2,38%	12,13%	22,21%
2013	11.182	1.142	10,21%	2.211	19,78%	235	2,10%	10,62%	20,57%
2014	11.225	1.162	10,35%	2.256	20,10%	267	2,38%	11,85%	23,00%
2015	11.265	1.134	10,07%	2.229	19,78%	256	2,28%	11,51%	22,62%
2016	11.203	1.222	10,91%	2.000	17,85%	251	2,24%	12,55%	20,54%
2017	11.254	1.177	10,46%	2.121	18,85%	273	2,43%	12,87%	23,19%
2018	11.303	1.159	10,25%	2.264	20,03%	280	2,48%	12,37%	24,16%
2019	11.351	1.205	10,62%	2.310	20,35%	291	2,56%	12,60%	24,15%
SC									
2005	5.913	739	12,50%	692	11,70%	87	1,47%	12,52%	11,73%
2006	6.005	736	12,26%	763	12,71%	96	1,60%	12,59%	13,05%
2007	6.097	782	12,83%	807	13,24%	110	1,80%	13,60%	14,04%
2008	6.189	754	12,18%	780	12,61%	87	1,41%	11,17%	11,56%
2009	6.282	745	11,86%	888	14,14%	99	1,58%	11,17%	13,32%
2010*	6.375	751	11,77%	902	14,15%	103	1,62%	11,44%	13,75%
2011	6.467	756	11,69%	915	14,15%	107	1,66%	11,70%	14,16%
2012	6.562	775	11,81%	1.000	15,23%	130	1,99%	13,05%	16,83%
2013	6.655	754	11,33%	1.020	15,32%	119	1,79%	11,69%	15,81%
2014	6.747	703	10,42%	1.075	15,93%	125	1,86%	11,65%	17,81%
2015	6.839	701	10,25%	996	14,56%	110	1,61%	11,08%	15,74%
2016	6.872	781	11,36%	931	13,55%	123	1,79%	13,21%	15,75%
2017	6.962	803	11,53%	1.117	16,04%	158	2,27%	14,15%	19,68%
2018	7.052	790	11,20%	1.362	19,31%	194	2,75%	14,24%	24,56%
2019	7.140	759	10,63%	1.340	18,77%	167	2,34%	12,46%	22,00%

*PNAD não realizada em 2010. Valor calculado a partir da média entre os valores dos anos de 2009 e 2011.

¹Valor anuais de 2005 a 2015 referentes a PNAD e de 2016 a 2019 da PNAD-C. A PNAD-C apresenta dados desde 2012, mas não foi possível calcular a quantidade de pessoas de cor ou raça PPI de 18 a 24 anos para o período de 2012 a 2015.

Fonte: autor, a partir da PNAD e PNAD Contínua (IBGE, 2024b e 2024c).

Gráfico 13 – População estimada de 18 a 24 anos de cor ou raça preta, parda e indígena no Brasil, RS e SC (2005-2019)



Fonte: autor, a partir da PNAD e PNAD Contínua (IBGE, 2024b e 2024c).

Fatores históricos determinaram a constituição da população atual dos estados do Rio Grande do Sul (RS) e de Santa Catarina (SC). Esses fatores têm origem no contexto da invasão dos territórios que hoje compõem a América do Sul pelos reinos de Portugal e Espanha, a partir do fim do século XV. O que se seguiu foi a ocupação dessas terras, a exploração de seus recursos naturais e a submissão – quando não o extermínio – de seus habitantes originários. Como descreve Galeano (2020), esse período foi marcado por sucessivos ciclos de exploração da terra e da população, incluindo o ouro, a prata e o açúcar. Os territórios que hoje correspondem ao RS e a SC formaram-se como fronteira entre os domínios das duas potências ibéricas, alternando, em determinados períodos históricos, entre o domínio português e o espanhol.

Golin (2002) associa a formação populacional da Região Sul, especialmente do RS, às oscilações das diversas fronteiras históricas até a consolidação dos limites meridionais do Brasil, num processo de agregação da herança colonial. Segundo Pesavento (1997), as disputas territoriais nesses espaços impulsionaram sucessivas expansões dos domínios ibéricos, resultando na tardia integração da região ao governo colonial português e, posteriormente, ao Império do Brasil.

Os territórios de SC e RS não eram terras “desocupadas”. Eram habitados por povos originários pertencentes às etnias Guarani, Charrua, Xokleng e Kaingang (Pesavento, 1997; Lopes, 2017). Mesmo antes dessas etnias, a região já havia sido ocupada pelos sambaquieiros, povos que habitaram o litoral das regiões Sul e Sudeste entre mil e 8 mil anos atrás (Alves, Araújo Jr. e Gaspar, 2023).

No contexto das invasões portuguesa e espanhola, algumas etnias foram exterminadas, como os Charruas no Pampa, enquanto outras tiveram suas populações drasticamente reduzidas. A presença inicial de portugueses e espanhóis na região tinha objetivos militares e de expansão territorial. Algumas dessas ocupações originaram cidades e fomentaram ciclos econômicos, como o do charque, baseados essencialmente no trabalho escravizado. Tanto os modelos econômicos dos reinos ibéricos quanto os do Brasil posterior fundamentavam-se na escravidão. Nos territórios dos atuais RS e SC, praticou-se a escravização de povos indígenas e de pessoas sequestradas no continente africano e comercializadas no Brasil (Pesavento, 1997; Golin, 2002).

Com a “Independência” do Brasil, instituiu-se uma política de ocupação complementar, baseada na chegada de imigrantes europeus. Ainda na primeira metade do século XIX, milhares de alemães se estabeleceram na região, seguidos por poloneses, italianos e outras nacionalidades. As primeiras imigrações concentraram-se nos vales e na serra do RS, bem como

no litoral norte de SC. Posteriormente, ocorreu a chamada “segunda migração”, com o deslocamento desses grupos para o interior dos estados (Pesavento, 1997).

As relações étnico-raciais no RS e em SC refletem desigualdades históricas, caracterizadas por preconceito e falta de representatividade equitativa, especialmente entre pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas. O extermínio e a subjugação de etnias, bem como o legado escravocrata, deixaram marcas profundas nas dinâmicas sociais, econômicas e de poder, cujos impactos ainda se fazem sentir na contemporaneidade. Essas desigualdades estruturais influenciam o acesso a oportunidades educacionais e atravessam a educação superior.

Na virada para o século XXI, o Censo (IBGE, 2024) apontou que a população autodeclarada preta, parda ou indígena era de 1,3 milhão no RS e 533 mil em SC, representando, respectivamente, 13% e 10% da população total de cada estado. Para efeito de comparação, no Brasil, essa proporção era de 45%. No Censo de 2022, a proporção da população preta, parda e indígena aumentou para 22% no RS e 24% em SC. Em 22 anos, a proporção desse grupo na faixa etária de 18 a 24 anos quase dobrou no RS (de 13,7% para 26,2%) e quase triplicou em SC (de 10,5% para 29,6%).

A população total do RS cresceu apenas 6% entre 2005 e 2019, enquanto a população autodeclarada preta, parda e indígena aumentou 37% (de 1,7 milhão para 2,3 milhões). A população de jovens de 18 a 24 anos acompanhou a taxa geral de crescimento de 6%, enquanto a desse grupo racial cresceu 41%. Consequentemente, o IPP18-24.PPI do RS aumentou 50%, passando de 16% para 24%.

Em SC, a dinâmica foi diferente. A população total cresceu 21%, enquanto a população preta, parda e indígena praticamente dobrou (94%). A população total de jovens de 18 a 24 anos permaneceu praticamente inalterada, mas a de jovens desse grupo racial cresceu 92%. Como resultado, o IPP18-24.PPI de SC aumentou 88%, de 12% para 22%.

Em síntese, no período analisado, a população preta, parda e indígena cresceu a taxas significativamente superior à da população total, e ainda mais do que a de outros grupos raciais. Enquanto no Brasil a população total de jovens de 18 a 24 anos diminuiu, no RS e em SC esse grupo não apresentou redução, mas seu crescimento foi baixo. O crescimento da população total de jovens de 18 a 24 anos foi de apenas 6% no RS e 3% em SC, enquanto a população preta, parda e indígena dessa faixa etária cresceu 41% e 92%, respectivamente. Santa Catarina se destacou pelo crescimento populacional mais expressivo em todos os grupos analisados, especialmente entre a população preta, parda e indígena.

Os índices IPP18-24.PPI do RS e de SC cresceram, respectivamente, 50% e 92%. Para manter os mesmos níveis (ou a mesma falta) de acessibilidade para jovens de 18 a 24 anos desse grupo entre 2005 e 2019, as instituições de ensino superior (IES) desses estados teriam que ter ampliado sua participação nas mesmas proporções. Em outras palavras, a inclusão desse público nas matrículas só pode ser considerada equitativa se o crescimento das matrículas superar 50% no RS e 92% em SC.

7.1.1.4 Representatividade política de mulheres e de pessoas de cor preta e parda

Segundo Swift (2014), os argumentos em defesa da igualdade de oportunidades para mulheres e outras minorias não se limitam ao acesso equitativo a bens, serviços ou salários – uma abordagem redistributiva. Eles também envolvem reivindicações por reconhecimento. Fraser (2001), em sua concepção de justiça social, invoca o conceito de *fairness* de Rawls para construir uma ponte entre essas duas abordagens, propondo a “paridade de participação”. Esse conceito refere-se a uma igualdade de participação que inclui a exigência de representatividade equitativa em instâncias de decisão, garantindo o reconhecimento da diversidade e a participação justa na formulação de leis, na gestão pública e em espaços de deliberação coletiva, como os poderes Executivo e Legislativo.

Representatividade legislativa

O Observatório Equidade no Legislativo⁶⁶ do Senado Federal dedica-se a avaliar a representatividade de gênero e cor ou etnia nos espaços legislativos, incluindo o Senado, a Câmara dos Deputados e as assembleias legislativas estaduais. Além de produzir estudos sobre o tema, o observatório coleta e sistematiza estatísticas sobre o perfil dos representantes eleitos.

Para medir a diferença nas chances de eleição entre candidatos/as de grupos favorecidos e desfavorecidos por gênero e cor da pele, o Observatório desenvolveu um indicador denominado Razão de Chance de Eleição (RCE). Na Tabela 20, os resultados desse indicador foram organizados segundo os âmbitos do Legislativo federal e estadual do RS e de SC, considerando as eleições de 2014, 2018 e 2022.

⁶⁶ O Observatório Equidade no Legislativo foi criado pelo Grupo de Trabalho de Afinidade de Raça vinculado ao Comitê Permanente pela Promoção da Igualdade de Gênero e Raça do Senado (Senado Federal, 2024).

Os dados evidenciam que o gênero feminino e a cor preta e parda são fatores que reduzem significativamente as chances de uma candidatura ser eleita, em comparação com as características favorecidas de gênero masculino e cor branca. Embora a redução da RCE ao longo das eleições analisadas indique uma melhoria no cenário de desigualdade, a persistência desse fenômeno ainda revela uma estrutura injusta. Diante desse quadro, ações afirmativas são necessárias para promover a equidade na representatividade política.

Tabela 20 – Razão de chance de eleição no Brasil, RS e SC em 2014, 2018 e 2022, por gênero e cor da pele

RAZÃO DE CHANCE DE ELEIÇÃO (EM VEZES)	BRASIL			RS			SC		
	ELEIÇÃO			ELEIÇÃO			ELEIÇÃO		
GRUPO	2014	2018	2022	2014	2018	2022	2014	2018	2022
MASCULINO SOBRE FEMININO	3,8	2,77	2,59	3,07	2,53	2,01	3,87	3,61	
BRANCA SOBRE PRETA E PARDA	2,92	2,31	2,61	5,32	8,08	2,19	IN	6,05	IN
BRANCA FEMININO SOBRE PRETA E PARDA FEMININO	3,26	3,9	2,39						
PRETA E PARDA MASCULINO SOBRE PRETA E PARDA FEMININO	4,16	4,43	2,34						
BRANCO MASCULINO SOBRE PRETA E PARDA FEMININO	11,56	9,25	6,32						

Fonte: organização dos dados pelo autor, a partir do cálculo realizado por Observatório Equidade no Legislativo (Senado Federal, 2024).

A partir dos dados disponibilizados pelo Observatório, optou-se por calcular as proporções contextualizadas de candidatos/as e eleitos/as nos seguintes grupos: (a) pessoas autodeclaradas de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI), (b) pessoas do sexo feminino e (c) mulheres autodeclaradas de cor ou raça PPI. Os resultados obtidos para as eleições de 2014, 2018 e 2024 estão apresentados nas tabelas VII.1, VII.2 e VII.3, no Apêndice VII.

Para contextualizar essas proporções, utilizou-se a Razão Contextual (A/B), relacionando (A) os percentuais de representatividade nas tabelas mencionadas com (B) a proporção da população do sexo feminino e da população autodeclarada PPI, conforme os dados do Censo, de 2010 e 2022, e da PNAD. Os índices de proporção dessas populações estão descritos na Tabela VII.4, no Apêndice VII.

As Tabelas 21 e 22 apresentam uma síntese do índice de proporção calculado para cada grupo nas eleições de 2014, 2018 e 2022, além da Razão Contextual correspondente, no Brasil, no Rio Grande do Sul (RS) e em Santa Catarina (SC).

Tabela 21 – Percentual de representatividade e Razão Contextual de candidato/as e eleitos/as no Brasil, por grupo sub-representado, em 2014, 2018 e 2022

INDICADOR	BR					
	CANDIDATOS/AS			ELEITOS/AS		
	2014	2018	2022	2014	2018	2022
PERCENTUAL DE REPRESENTATIVIDADE						
FEMININO	29%	31%	35%	10%	15%	18%
PP	40%	41%	48%	20%	24%	27%
PP FEMININO	13%	14%	18%	2%	3%	6%
EVOLUÇÃO DA REPRS (%)						
FEMININO		8%	12%		41%	20%
PP		4%	17%		23%	12%
PP FEMININO		8%	34%		30%	131%
RAZÃO CONTEXTUAL						
FEMININO	0,565	0,608	0,679	0,203	0,287	0,344
PP	0,741	0,738	0,864	0,367	0,434	0,490

Fonte: autor, a partir de Senado Federal (2024).

Tabela 22 – Percentual de representatividade e Razão Contextual de candidato/as e eleitos/as no RS e em SC, por grupo sub-representado, em 2014, 2018 e 2022

INDICADOR	RS						SC					
	CANDIDATOS/AS			ELEITOS/AS			CANDIDATOS/AS			ELEITOS/AS		
	2014	2018	2022	2014	2018	2022	2014	2018	2022	2014	2018	2022
PERCENTUAL DE REPRESENTATIVIDADE												
FEMININO	29%	32%	32%	13%	16%	20%	28%	32%	32%	10%	13%	8%
PP	9%	12%	18%	2%	2%	9%	7%	12%	17%	0%	3%	0%
PP FEMININO	3%	6%	8%	0%	0%	5%	3%	4%	6%	0%	0%	0%
EVOLUÇÃO DA REPRS (%)												
FEMININO		9%	1%		29%	22%		14%	1%		25%	-40%
PP		47%	46%		0%	400%		75%	34%		300%	-100%
PP FEMININO		105%	30%		0%	500%		23%	76%		0%	0%
RAZÃO CONTEXTUAL												
FEMININO	0,574	0,629	0,629	0,248	0,322	0,390	0,565	0,635	0,642	0,201	0,248	0,149
PP	0,424	0,623	0,846	0,090	0,091	0,422	0,354	0,643	0,797	0,000	0,129	0,000

Fonte: autor, a partir de Senado Federal (2024).

Os dados evidenciam que, apesar da melhora nos indicadores, a representatividade legislativa continua desigual. Todos os grupos analisados apresentam RC inferior a 1,000, indicando sub-representação. A desigualdade é ainda mais acentuada entre os eleitos quando há a sobreposição de fatores, sendo as mulheres de cor ou raça preta e parda as que possuem as menores chances de eleição. Isso significa que os dois grupos majoritários no Brasil – mulheres

e pessoas de cor ou raça preta e parda – são os menos representados no Congresso Nacional, e que candidatas que pertencem a ambos os grupos enfrentam ainda maiores dificuldades para se eleger.

Nas assembleias legislativas do RS e de SC, a representatividade é ainda menor, apesar do crescimento dessas populações nos estados. Em SC, a RC de mulheres caiu na última eleição, com apenas cinco eleitas. A situação das pessoas de cor ou raça preta e parda é ainda mais crítica, já que não houve nenhum eleito desse grupo em 2014 e 2022, e apenas um em 2018, colocando o estado no extremo negativo do RC.

Representatividade no ministério da educação

No campo das políticas educacionais, a paridade de participação pode ser analisada nos processos de formulação de políticas, como descrito por Ball⁶⁷. No Brasil, a principal instância de formulação de políticas educacionais é o Ministério da Educação. Apesar de as mulheres representarem a maioria da população, nenhuma foi nomeada ministra da Educação desde o fim da ditadura militar. Desde o governo Sarney, todas as 26 nomeações foram de homens. A única mulher a ocupar o cargo foi Esther de Figueiredo Ferraz, durante o governo Figueiredo, entre 1982 e 1985 (MEC, 2023e).

Da mesma forma, pessoas de cor ou raça preta, parda e indígena são a maioria da população brasileira, mas apenas um ministro autodeclarado como tal foi nomeado: José Henrique Paim, que esteve no cargo por menos de um ano em 2014.

7.1.1.5 População que cursou o ensino médio em escola da rede pública

Os dados sobre a proporção da população que concluiu o ensino médio na rede pública foram produzidos a partir do *download* de informações do Sistema do Censo Escolar no Inep Data (INEP, 2024a). Nas seções Matrícula e Série Histórica, foram aplicados os filtros “Categoria Administrativa” (“Pública” e “Privada”) e “UF” (“Todos”, “RS” e “SC”). A Tabela 23 apresenta os resultados da série histórica de 2005 a 2019.

Os valores referentes à rede pública correspondem ao Índice da Proporção Populacional de pessoas que cursaram o ensino médio em escola da rede pública (IPP.EMP), utilizado como

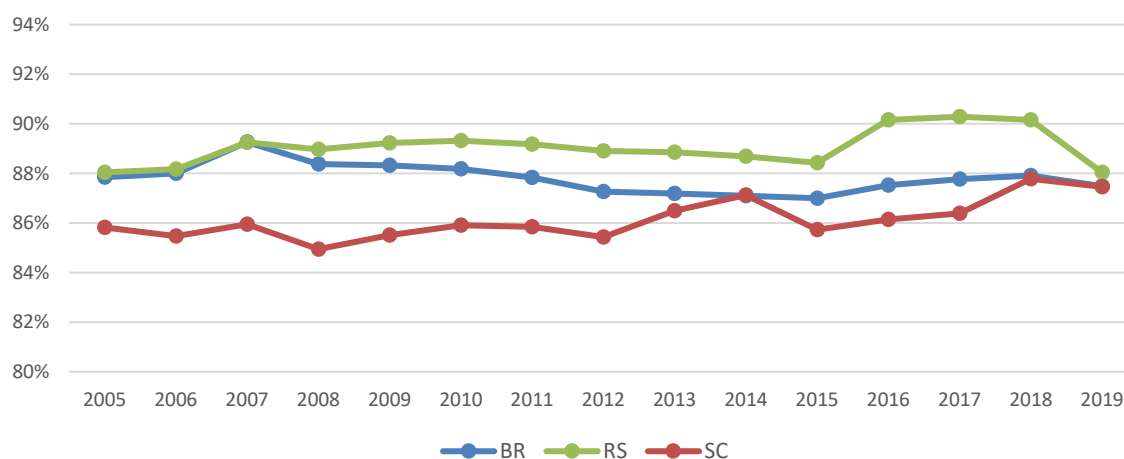
⁶⁷ Contexto de influência, contexto de prática, contexto do texto e do discurso, contexto dos resultados, contexto das estratégias políticas (Mainardes, 2006).

insumo para o cálculo da Razão Contextual da proporção desses estudantes na graduação. O gráfico inserido ilustra a evolução da proporção de matrículas no ensino médio da rede pública.

Tabela 23 – Proporção de matrículas de ensino médio no Brasil, RS e SC, por rede de ensino (2005-2019)

UF	BR		RS		SC	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2005	87,8%	12,2%	88,0%	12,0%	85,8%	14,2%
2006	88,0%	12,0%	88,2%	11,8%	85,5%	14,5%
2007	89,3%	10,7%	89,3%	10,7%	86,0%	14,0%
2008	88,4%	11,6%	89,0%	11,0%	84,9%	15,1%
2009	88,3%	11,7%	89,2%	10,8%	85,5%	14,5%
2010	88,2%	11,8%	89,3%	10,7%	85,9%	14,1%
2011	87,8%	12,2%	89,2%	10,8%	85,8%	14,2%
2012	87,3%	12,7%	88,9%	11,1%	85,4%	14,6%
2013	87,2%	12,8%	88,9%	11,1%	86,5%	13,5%
2014	87,1%	12,9%	88,7%	11,3%	87,1%	12,9%
2015	87,0%	13,0%	88,4%	11,6%	85,7%	14,3%
2016	87,5%	12,5%	90,2%	9,8%	86,1%	13,9%
2017	87,8%	12,2%	90,3%	9,7%	86,4%	13,6%
2018	87,9%	12,1%	90,2%	9,8%	87,8%	12,2%
2019	87,5%	12,5%	88,0%	12,0%	87,5%	12,5%

PROPORÇÃO DE MATRÍCULAS DE ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA



Fonte: autor, a partir de INEP (2006, 2007, 2024a)

Nos estados do RS e SC, as variações na participação da rede pública foram semelhantes, com exceção do crescimento mais acentuado em SC entre 2012 e 2014 e entre 2017 e 2018. No RS, o aumento registrado entre 2015 e 2016 foi compensado por uma queda entre 2018 e 2019. Enquanto no RS a participação da rede pública permaneceu em torno de 88% ao longo do período, em SC houve um crescimento de 85,8% para 87,5%. Em 2019, os valores nos dois estados eram muito próximos.

A Tabela 24 apresenta a quantidade de matrículas no ensino médio no RS e em SC entre os anos de 2016 e 2019, além da variação total do período.

Tabela 24 – Quantidade de matrículas no ensino médio no RS e em SC (2016-2019)

UF	RS	SC
MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO (2016 e 2019)		
2016	357.808	235.288
2017	347.637	221.744
2018	338.065	242.534
2019	335.437	242.876
Varição 2016 -> 2019	- 6,3%	3,2%

Fonte: autor, a partir de INEP (2021a, 2021b).

A evolução do número de matrículas seguiu dinâmicas distintas nos dois estados. Ambos apresentaram queda entre 2016 e 2017, mas em SC a redução foi revertida nos anos seguintes, com o acréscimo de mais de 7 mil estudantes, resultando em um aumento de 3,2% no período analisado. No RS, por outro lado, o número de matrículas no ensino médio caiu 6,3%, com uma redução de mais de 22 mil estudantes entre 2016 e 2019.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Básica Estadual (INEP, 2021a) destaca que, no RS, entre 2016 e 2019, houve um aumento no número de escolas da rede pública e uma redução nas escolas privadas. No entanto, essa dinâmica não se refletiu no número de matrículas, que diminuiu na rede pública e cresceu na rede privada. Em SC, o Resumo Técnico (INEP, 2021b) sinaliza a expansão no número de escolas, especialmente na rede privada.

Nesses relatórios também constam considerações sobre o ensino médio, sintetizados no Quadro 41. Destaca-se a distorção idade-série, que é maior na rede pública, e ainda mais intensa no RS do que em SC. Em ambos os estados são necessárias ações equitativas para reduzir as desigualdades no fluxo escolar nas redes públicas de ensino.

Quadro 41 – Síntese dos resultados dos relatórios sobre o ensino médio do RS e de SC no Censo Escolar 2020

RESULTADOS	RS	SC
A maioria das escolas de ensino médio são da rede estadual	74%	72,5%
A maioria de matrículas estão localizadas em escolas urbanas	96%	97,1%
As matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública	96,9%	94,6%
As taxas de distorção no ensino médio são mais elevadas na rede pública do que na privada	SIM	SIM
Na rede pública, a maior distorção foi observada para a primeira série, com taxa de	40,9%	29,7%
Similarmente ao ensino fundamental, para ambas as redes, os alunos do sexo masculino apresentaram taxas de distorção idade-série maiores para todas as séries do ensino médio.	SIM	SIM
A maior discrepância na taxa de distorção pode ser observada na primeira série da rede pública.	SIM	SIM

Fonte: autor, a partir de INEP (2021a, p. 27-29; 59) e (2021b, p. 27-29; 59).

7.1.1.6 Escolaridade da população

O Plano Nacional de Educação estabeleceu, na Meta 8, o objetivo de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para, no mínimo, 12 anos de estudo até 2024, com base nos indicadores reproduzidos no Quadro 42.

Quadro 42 – Meta 8 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

META E INDICADORES	DESCRIÇÃO
META 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados [ao IBGE].
Indicador 8A	Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade
Indicador 8B	Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade residente na área rural.
Indicador 8C	Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% mais pobres (renda domiciliar per capita).
Indicador 8D	Razão percentual entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos.

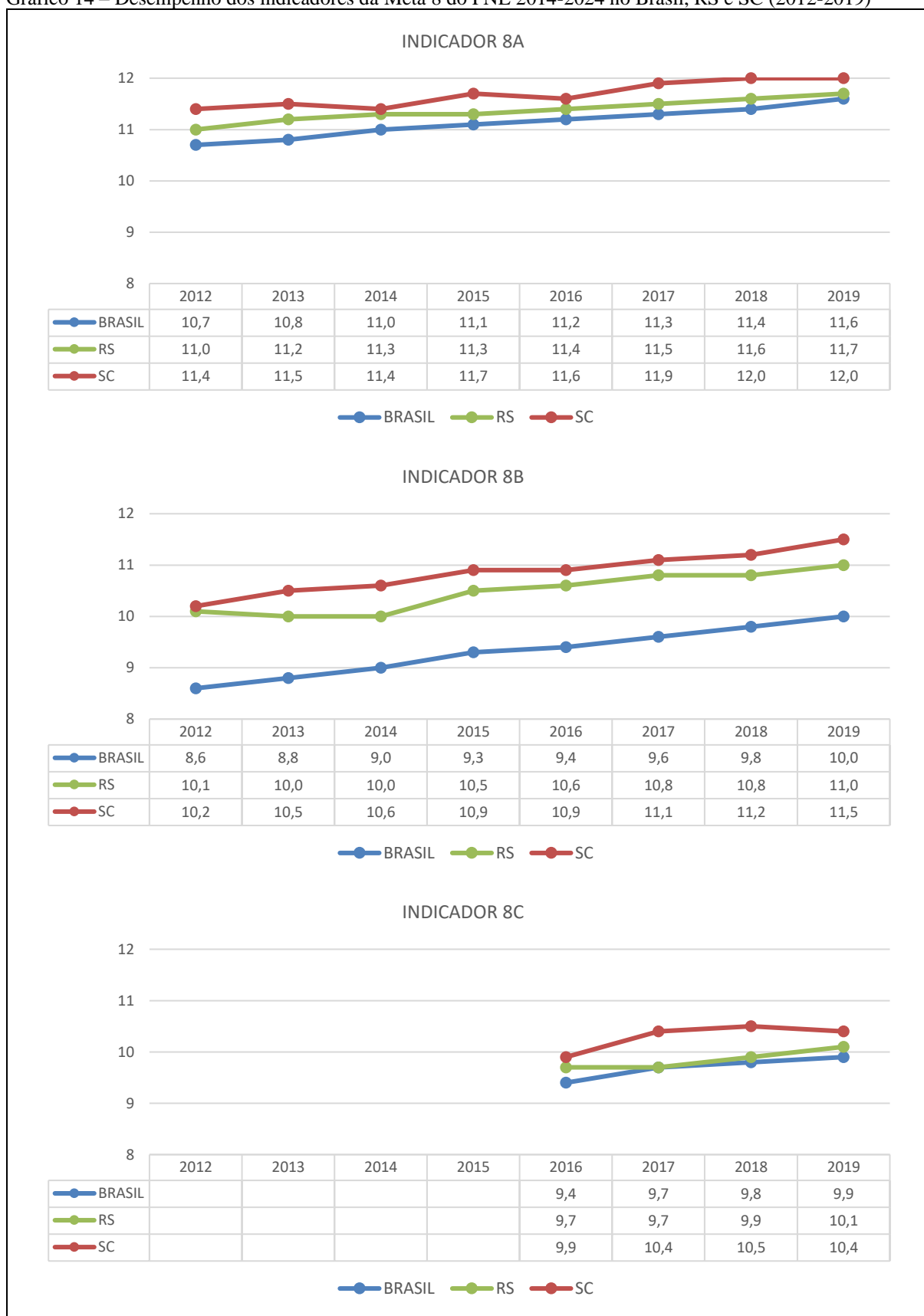
Fonte: autor, a partir de INEP (2020b).

A desagregação do Indicador 8A busca induzir a redução das desigualdades de escolarização entre o campo e a cidade, entre renda familiar per capita e cor ou raça. Assim, a Meta 8 estabelece que a escolaridade média de 12 anos também precisa ser alcançada pelas populações residentes na zona rural (8B), pertencentes aos 25% mais pobres (8C) e equiparada entre pessoas de cor ou raça preta ou parda (incluindo indígenas) e branca ou amarela (8D).

Relatório produzido pelo INEP (2020b, p. 204) sobre o 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, referente ao período de 2012 a 2019, concluiu que os indicadores da Meta 8 “revelaram taxas relativamente lentas de crescimento”. Os Gráficos 14, 15 e 16 apresentam os resultados e a variação dos indicadores da Meta 8 no RS e em SC, entre 2012 e 2019. Entre as regiões do Brasil, Norte e Nordeste apresentam os menores níveis de escolaridade, com média inferior a 11 anos de estudo.

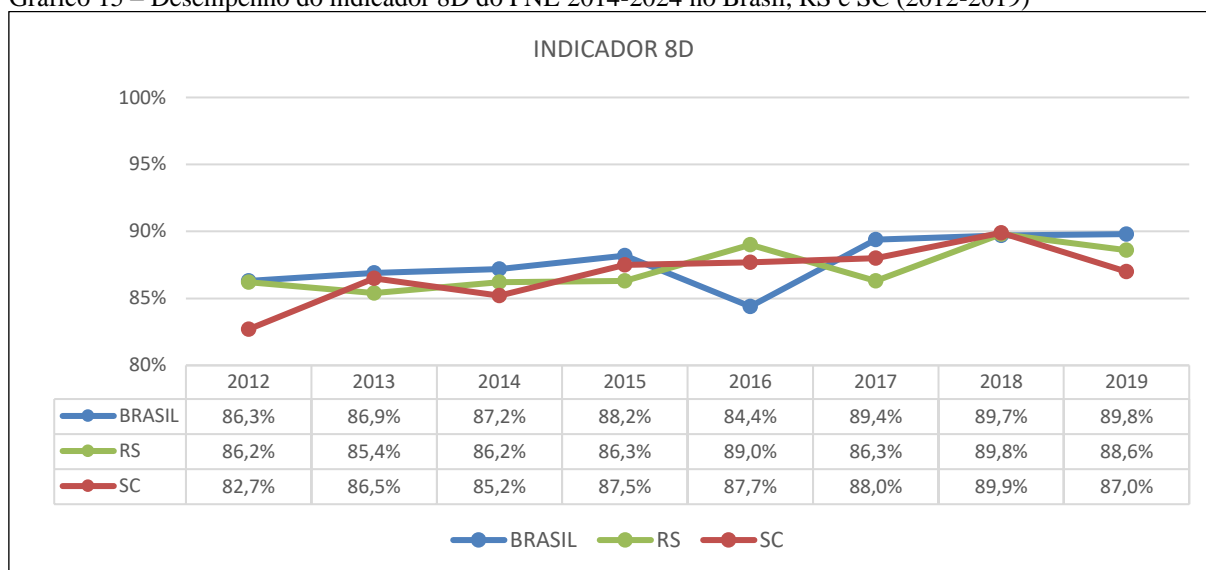
Há desigualdades entre a população do campo, cuja média de escolaridade é de 10 anos, e a das áreas urbanas, com média de 11,8 anos. No entanto, as desigualdades por renda familiar são as mais acentuadas. A escolaridade média dos pertencentes aos 25% mais pobres foi de 9,8 anos de estudo em 2018, cerca de 2,2 anos abaixo da meta e 3,7 anos inferior à dos pertencentes aos 25% mais ricos. Quanto à cor ou raça, a razão do Indicador 8D alcançou apenas 89,8, mais de 10 pontos abaixo da meta de igualdade (INEP, 2020b).

Gráfico 14 – Desempenho dos indicadores da Meta 8 do PNE 2014-2024 no Brasil, RS e SC (2012-2019)



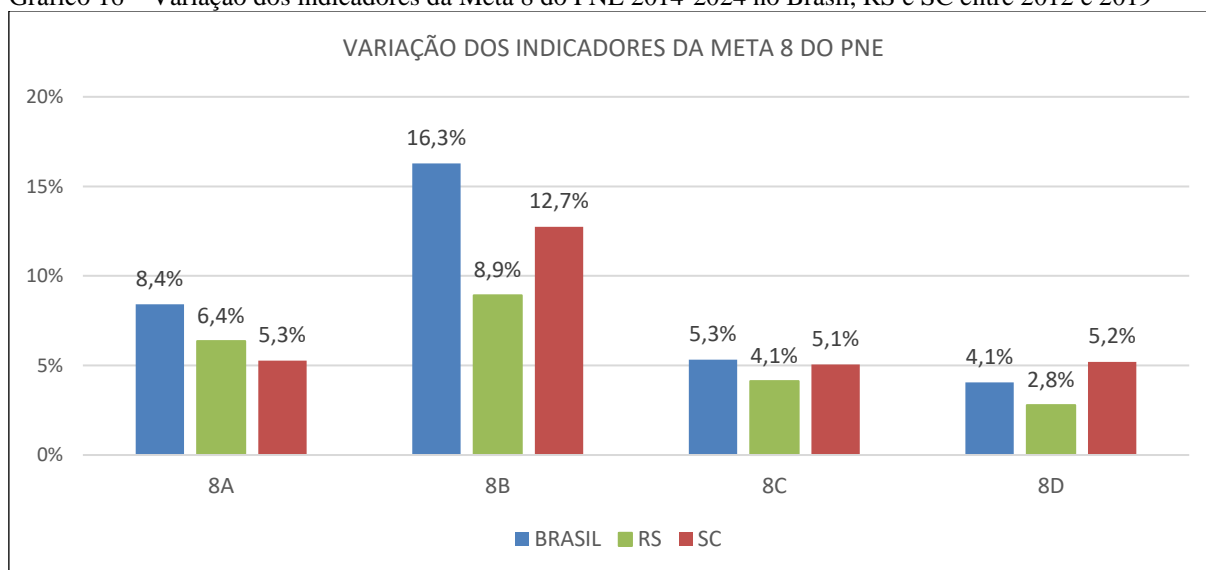
Fonte: autor, a partir de INEP (2020b).

Gráfico 15 – Desempenho do indicador 8D do PNE 2014-2024 no Brasil, RS e SC (2012-2019)



Fonte: autor, a partir de INEP (2020b).

Gráfico 16 – Variação dos indicadores da Meta 8 do PNE 2014-2024 no Brasil, RS e SC entre 2012 e 2019



Fonte: autor, a partir de INEP (2020b).

No RS e em SC, a taxa de crescimento da escolaridade média (8A) foi mais lenta do que a do Brasil. Em SC, a meta de 12 anos foi atingida em 2018, mas o crescimento no período foi de apenas 5,3%, sem evolução em 2019. SC já apresentava indicadores muito superiores à média nacional, o que resultou em um avanço reduzido no período. O crescimento no RS foi inferior à média nacional. Se, em 2012, o estado estava acima da média dos demais, em 2019 apresentou indicador (11,7) apenas ligeiramente superior à média nacional (11,6).

Quanto à taxa de escolaridade no campo (8B), RS e SC apresentaram médias (11 e 11,5 anos, respectivamente) superiores à do Brasil (10 anos) em 2019, mas com crescimento inferior.

Entre 2012 e 2019, SC avançou mais do que o RS. Apesar da melhora nos indicadores, persiste a constatação de que há desigualdades nas oportunidades de escolarização para a população rural. O resultado nacional é pior do que o dos estados do RS e de SC.

As desigualdades são ainda mais persistentes quando associadas à população de baixa renda. A variação desse indicador (8C) é lenta no Brasil, que, em 2019, ainda não havia alcançado 10 anos de escolaridade média, ficando muito distante da meta de 12 anos. Em SC, após um rápido crescimento entre 2016 e 2017, a taxa ficou estagnada em 10,4 anos. No RS, a distância para a meta é ainda maior, sendo necessário um avanço de quase dois anos na escolaridade média para alcançá-la.

No RS e em SC, a questão racial precisa ser enfrentada de modo mais incisivo. Embora, nos demais indicadores, esses estados se destaquem acima da média, no Indicador 8D, apresentaram desempenho inferior à média nacional, ficando, inclusive, muito distantes da meta de 100%. A variação do indicador ao longo do período foi baixa. Mesmo o crescimento mais elevado em SC não foi suficiente, e o estado apresentou o pior resultado para o indicador em 2019 (87%), após uma retração em relação ao ano anterior. No RS, o resultado de 88,6% em 2019 foi alcançado com a menor taxa de crescimento, apenas 2,8%.

Em 2016 e 2018, os estados do RS e SC apresentaram resultados melhores do que a média nacional. Em 2016, isso ocorreu devido à queda abrupta do desempenho nacional, e, em 2018, por uma melhora nos indicadores desses estados.

Todos os indicadores da meta apontam para a persistência de fatores que condicionam as oportunidades educacionais, sendo os mais desfavorecidos, em ordem de impacto, a população rural, a população de baixa renda e a população de cor ou raça preta e parda. No RS e em SC, a renda e a cor ou raça PPI destacam-se como determinantes das oportunidades na educação básica. Consequentemente, espera-se que esse cenário de desigualdade seja reproduzido e agravado no ensino superior. Esses fatores precisam ser considerados na formulação de políticas educacionais voltadas à equidade e contemplados em ações afirmativas.

Ensino Médio

O PNE 2014-2024 estabeleceu metas para a expansão do ensino médio. A Meta 3 propôs “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014). Seu monitoramento é realizado por meio de dois indicadores: o Indicador 3A, que mede o percentual

da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica, e o Indicador 3B, que avalia o percentual da população nessa faixa etária que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa (INEP, 2020b).

O Quadro 43 sintetiza as conclusões do INEP (2020b) sobre a Meta 3 do PNE em 2019, destacando os desafios e as desigualdades no acesso e na conclusão do ensino médio no Brasil. A meta não foi alcançada em 2019. O relatório do INEP evidencia desigualdades marcantes nesses aspectos, condicionadas por fatores como renda, localidade, gênero e cor/raça. Jovens negros, moradores de áreas rurais e aqueles de famílias de baixa renda enfrentam as maiores barreiras. Apesar de alguns avanços, a universalização do ensino médio ainda está distante, exigindo políticas mais efetivas para reduzir essas disparidades e garantir equidade no sistema educacional.

Quadro 43 – Conclusões do INEP sobre o desempenho da Meta 3 do PNE 2014-2024 até 2019

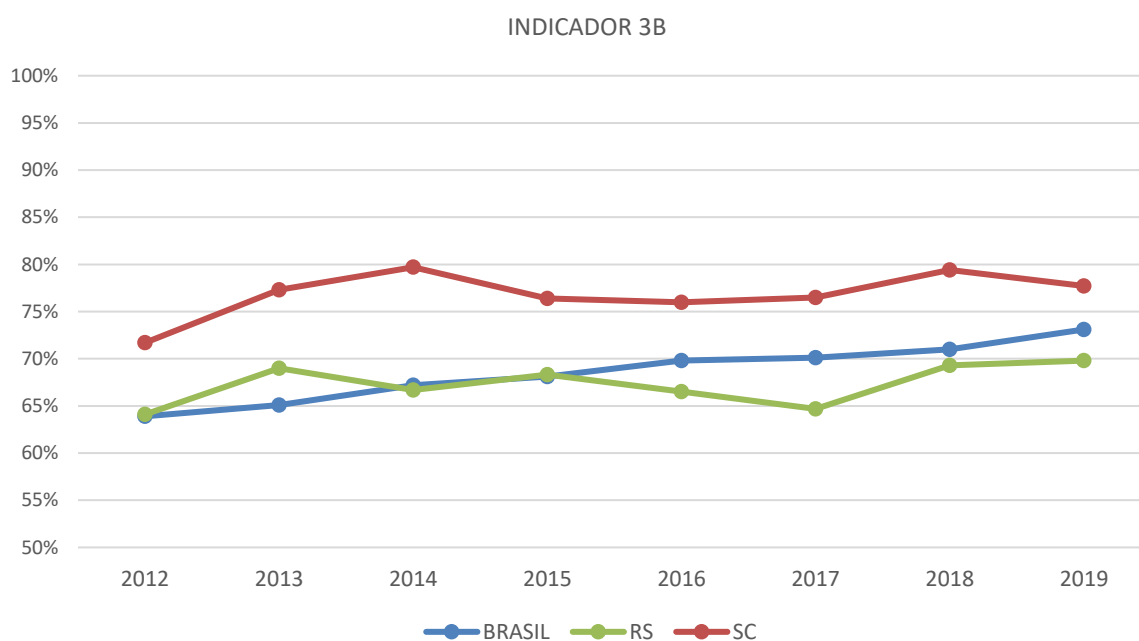
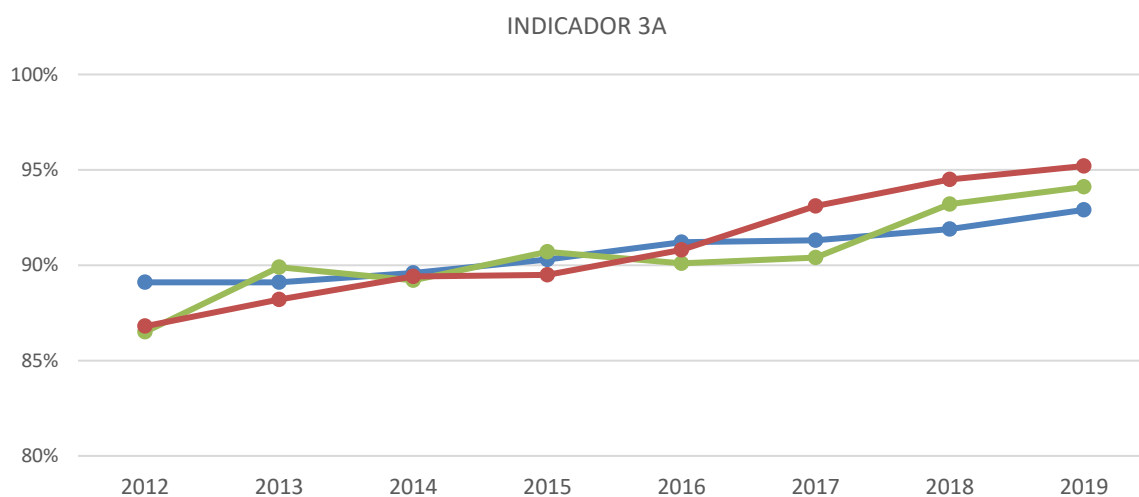
ASPECTO ANALISADO	CONCLUSÕES
Universalização do acesso à escola para jovens de 15 a 17 anos	Universalização do acesso à escola para jovens de 15 a 17 anos, deveria ser alcançada em 2016. Mas não foi atingida em 2019: 7,1% dos jovens de 15 a 17 anos não frequentavam a escola. Nenhuma região alcançou a meta.
Frequência escolar por localidade	Em 2019, 89,2% dos jovens de 15 a 17 anos residentes no campo frequentavam a escola ou concluíram a educação básica; nas áreas urbanas, era de 93,6%.
Desigualdade por renda	Em 2018, entre os 25% mais ricos, 98,1% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam a escola, enquanto entre os 25% mais pobres, o percentual era de 87,8%.
Frequência no ensino médio ou conclusão	Em 2019, 73,1% dos jovens de 15 a 17 anos estavam no ensino médio ou já tinham concluído a educação básica.
Diferenças regionais	Em 2019, no Sudeste, 80,9% dos jovens estavam no ensino médio ou; no Norte e Nordeste, os percentuais eram de 64,6% e 65,1%, respectivamente.
Diferença entre campo e cidade	Em 2019, no campo, 62,0% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio ou concluíram; nas áreas urbanas, o percentual era de 75,4%, diferença de 15,4 p.p.
Desigualdade de gênero	Em 2019, o acesso ao ensino médio foi maior entre as mulheres, com uma diferença de aproximadamente 10 p.p. em relação aos homens.
Desigualdade racial	Em 2019, jovens negros estavam 16,5 p.p. atrás dos brancos em relação à meta de universalização do ensino médio.
Impacto da renda no ensino médio	Em 2018, entre os 25% mais ricos, 90,3% frequentavam o ensino médio ou concluíram; entre os 25% mais pobres, o percentual era de 57,9%.

Fonte: autor, a partir de conclusões do relatório do INEP sobre o ensino médio (INEP, 2020b, p. 97-98).

A Tabela 25 apresenta o desempenho dos indicadores da Meta 3 no Brasil, RS e em SC entre 2012 e 2019.

Tabela 25 – Desempenho dos indicadores da Meta 3 do PNE 2014-2024 no Brasil, RS e SC (2012-2019)

META	BRASIL E UF	ANO								VARIÇÃO	
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	p.p.	%
3A	BRASIL	89,1%	89,1%	89,6%	90,3%	91,2%	91,3%	91,9%	92,9%	3,8	4,3%
	RS	86,5%	89,9%	89,2%	90,7%	90,1%	90,4%	93,2%	94,1%	7,6	8,8%
	SC	86,8%	88,2%	89,4%	89,5%	90,8%	93,1%	94,5%	95,2%	8,4	9,7%
3B	BRASIL	63,9%	65,1%	67,2%	68,1%	69,8%	70,1%	71,0%	73,1%	9,2	14,4%
	RS	64,1%	69,0%	66,7%	68,3%	66,5%	64,7%	69,3%	69,8%	5,7	8,9%
	SC	71,7%	77,3%	79,7%	76,4%	76,0%	76,5%	79,4%	77,7%	6	8,4%



Fonte: autor, a partir de INEP (2020b).

Em síntese, a meta de universalização não foi alcançada, nem mesmo entre os 25% mais ricos. A análise dos dados de forma desagregada sobre os condicionantes de oportunidade escolar evidencia a persistência das desigualdades relacionadas à localização, renda e cor ou raça, também no ensino médio.

No Indicador 3A, observa-se um avanço em SC, com a maior variação em pontos percentuais e a maior taxa de crescimento. SC também apresentou maior evolução no Indicador 3B em relação ao Brasil e ao RS, especialmente no ensino médio. O percentual alcançado por SC foi de 78%, enquanto o do RS foi de 70%.

Ensino Superior

O PNE 2014-2024 estabelece metas para a expansão do ensino superior. A Meta 12 tem como foco a graduação; a Meta 13, a ampliação da qualificação docente por meio da titulação em mestrados e doutorados; a Meta 14, a ampliação da pós-graduação *stricto sensu*; e a Meta 15, a formação de professores para a educação básica.

Neste estudo, a análise foi restrita à Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público. Seu monitoramento considera três indicadores: (12A) Taxa bruta de matrícula na graduação (TBM); (12B) Taxa líquida de escolarização na educação superior (TLE); e (12C) Participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação (INEP, 2020b).

O Quadro 44 sintetiza as conclusões do INEP (2020b) sobre a Meta 12 do PNE em 2019. As taxas de matrícula (TBM e TLE) aumentaram entre 2012 e 2019; no entanto, persistem desigualdades regionais significativas. Destaca-se o desequilíbrio na expansão da oferta e do acesso entre as redes e modalidades. O crescimento de matrículas ocorreu predominantemente no setor privado e na modalidade de ensino a distância (EAD). Já a expansão na rede pública permaneceu abaixo da meta.

Quadro 44 – Conclusões do INEP sobre o desempenho da Meta 12 do PNE 2014-2024 até 2019

ASPECTO ANALISADO	CONCLUSÕES
Taxa Bruta de Matrícula (TBM)	A TBM aumentou 6,2 p.p. entre 2012 e 2019, atingindo 37,4% em 2019.
Desigualdade regional na TBM	Em 2019, Norte (32,8%) e Nordeste (30,3%) tiveram taxas menores que Centro-Oeste (44,8%), Sul (44,4%) e Sudeste (39,9%).
Crescimento da Taxa Líquida de Escolarização (TLE)	A TLE subiu 5,4 p.p. entre 2012 e 2019, alcançando 25,5%.
Desigualdade regional na TLE	Em 2019, Norte (21,0%) e Nordeste (19,5%) apresentaram os menores percentuais, cerca de 10 p.p. abaixo de Centro-Oeste (31,1%) e Sul (30,6%).

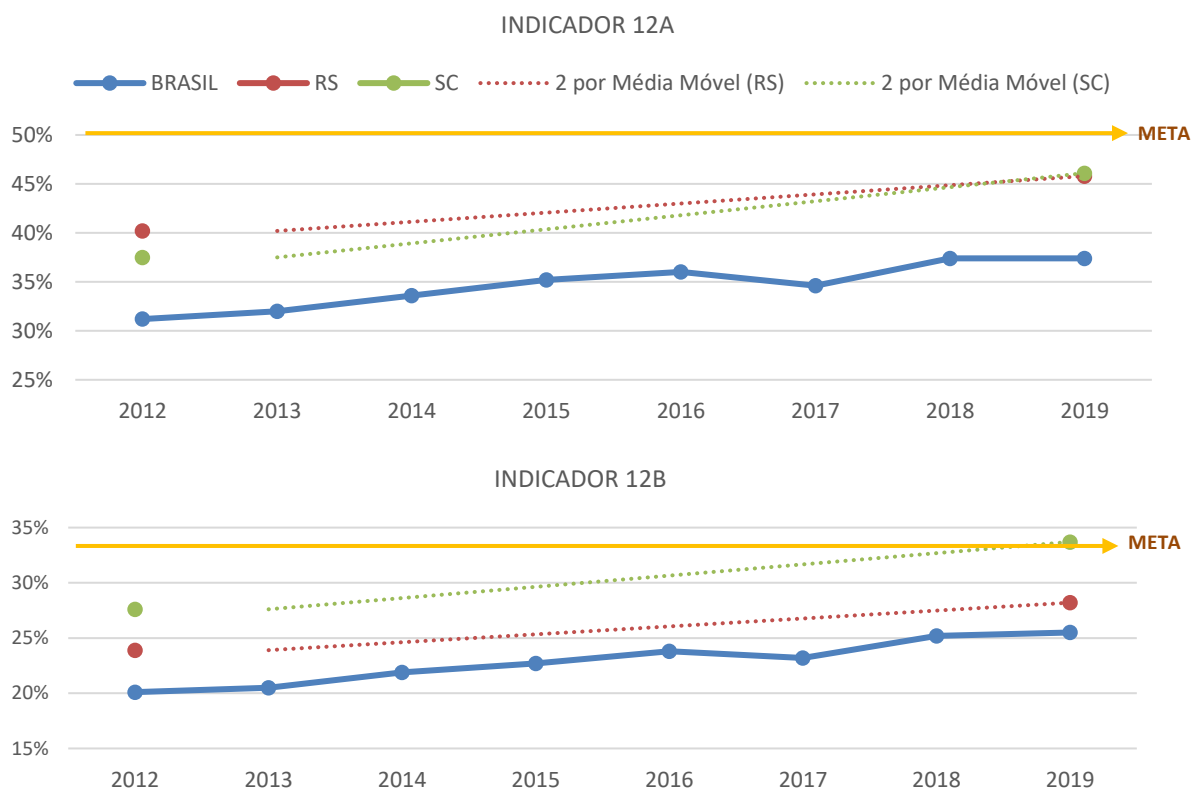
Expansão das matrículas e baixa participação do setor público	Entre 2012 e 2018, o crescimento total foi de 1,41 milhão de matrículas, mas apenas 12,7% desse aumento ocorreu no setor público (180,1 mil matrículas), longe da meta de 40%.
Redução da oferta pública em algumas regiões	Retração da oferta pública nas regiões Norte e Sul entre 2012 e 2018. Ocorreu crescimento na rede federal e na modalidade presencial.
Mudanças na oferta por modalidade	As redes estaduais expandiram o ensino presencial e EAD. As redes municipais reduziram matrículas em ambas as modalidades.
Crescimento do EAD privado e retração no setor público	Enquanto a maior parte da expansão do ensino superior privado tem ocorrido em EAD, essa modalidade na rede federal está em queda.

Fonte: autor, a partir de conclusões do relatório do INEP sobre o ensino superior (INEP, 2020b, p. 275-276).

A Tabela 26 apresenta o desempenho dos indicadores da Meta 12 no Brasil, RS e SC, entre 2012 e 2019.

Tabela 26 – Desempenho dos indicadores da Meta 12 do PNE 2014-2024 no Brasil, RS e SC (2012-2019)

META	BRASIL E UF	ANO								VARIÇÃO	
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	p.p.	%
12A	BRASIL	31,2%	32,0%	33,6%	35,2%	36,0%	34,6%	37,4%	37,4%	6,2	19,9%
<i>Meta:</i>	RS	40,2%							45,8%	5,6	13,9%
50%	SC	37,5%							46,1%	8,6	22,9%
12B	BRASIL	20,1%	20,5%	21,9%	22,7%	23,8%	23,2%	25,2%	25,5%	5,4	26,9%
<i>Meta:</i>	RS	23,9%							28,2%	4,3	18,0%
33%	SC	27,6%							33,7%	6,1	22,1%
12C	BRASIL	27,0%							24,2%	-2,8	-10,4%
	RS	21,0%							21,7%	0,7	3,3%
	SC	46,3%							16,8%	-29,5	-63,7%



Fonte: autor, a partir de INEP (2020b).

Em síntese, em 2019 as metas estavam distantes de serem alcançadas e, de fato, não foram atingidas em 2024. A análise desagregada dos dados evidencia a persistência das desigualdades relacionadas à localização, renda e cor ou raça, também no ensino superior.

No Indicador 12A, os resultados do RS e de SC foram superiores ao do Brasil. O crescimento de 23% em SC posicionou o estado ligeiramente à frente do RS em 2019, com uma taxa de 46%. No Indicador 12B, a taxa de crescimento médio desses estados foi de 20%, abaixo da média nacional de 27%. Destaca-se que SC alcançou a meta em 2019, com uma taxa líquida de escolarização no ensino superior de 33%. Esse resultado foi impulsionado, principalmente, pela expansão da modalidade EAD oferecida por IES mercantis, como será discutido nos itens a seguir. No RS, uma menor taxa de crescimento manteve o estado distante da meta.

No Indicador 12C, a variação de 3% na participação do segmento público permaneceu estável no RS, enquanto em SC houve uma queda abrupta de 64%. Esse declínio pode ser explicado pelo crescimento das IES privadas que oferecem EAD em nível nacional, gerando distorções nos dados de SC, além da reclassificação de algumas instituições, como a UNESC e a UNOESC, que antes eram categorizadas como públicas municipais.

A pouca evolução dos indicadores entre 2012 e 2019 evidencia que a política pública nacional abandonou parte da Meta 12, especialmente assegurar qualidade e acessibilidade no sistema educacional por meio da expansão do setor público. Esse impacto foi sentido em todo o Brasil e, de maneira mais acentuada, em SC, onde o indicador despencou. Além da falta de vontade política, esse cenário revela as dificuldades do Estado em expandir o sistema com qualidade. É nesse contexto que o setor comunitário pode desempenhar um papel relevante.

7.1.1.7 Renda familiar

Os rendimentos econômicos constituem um fator determinante para o acesso à educação. Os custos no ensino superior vão além das taxas e mensalidades, abrangendo despesas com transporte, alimentação, moradia, material didático e de estudo, além do acesso à cultura e a eventos acadêmicos e científicos. A disponibilidade de recursos financeiros é essencial para garantir acessibilidade na educação superior, enquanto a sua escassez representa uma das principais barreiras à equidade. Não se espera que um estudante tenha rendimentos próprios para arcar com os custos da educação superior. Em contextos desiguais, a disponibilidade ou escassez de renda familiar é determinante tanto para o acesso quanto para a qualidade da

experiência no ensino superior. Além disso, a falta de recursos pode desviar jovens das trajetórias educacionais que levam à universidade já nas etapas anteriores da formação escolar.

A necessidade de ingressar no mercado de trabalho para complementar a renda familiar é a principal causa do abandono escolar, atingindo, em 2019, 40,3% do total de estudantes e 37,4% entre os jovens de 18 a 24 anos que não estavam estudando ou não haviam concluído o ensino médio (IBGE, 2019c). Em um contexto equitativo, a renda não deveria determinar as oportunidades educacionais. Cabe às políticas públicas e ações afirmativas garantir caminhos acessíveis para a educação superior e para a permanência na vida universitária.

No Censo de 2010, a média de rendimentos das pessoas com nível superior era quase três vezes maior do que a das pessoas com ensino médio completo (IBGE, 2010). A diferença salarial por grau de instrução, aliada à falta de equidade, resulta em um cenário perverso: amplia as desigualdades e restringe a mobilidade social. O acesso a maiores rendimentos na vida adulta depende, em grande medida, da possibilidade de ter tido uma família com recursos suficientes para custear a preparação, o ingresso e o sucesso acadêmico – condição que está acima das possibilidades da maioria da população. Para aqueles que não contam com esse suporte financeiro, as opções são limitadas: encurtar a trajetória escolar para ingressar precocemente no mercado de trabalho, abandonar a universidade, o que elimina a perspectiva de maior renda e mobilidade social, ou restringir-se a instituições e/ou carreiras de menor prestígio.

Os valores referentes à renda familiar foram estimados pelo Censo (2000 e 2010) e, anualmente, pela PNAD (IBGE, 2024b), entre 2001 e 2015, sob a denominação de “rendimento mensal domiciliar”. Além dos valores nominais, estão disponíveis os percentuais de distribuição de domicílios, famílias e moradores por classe de rendimento domiciliar. A partir de 2012, a PNAD Contínua passou a adotar uma nova metodologia, concentrando-se na aferição da renda média domiciliar per capita. Com essa mudança, não foi possível dar continuidade à série histórica da proporção da população por renda familiar. A série histórica da renda familiar é particularmente relevante para esta pesquisa, pois no ENADE a classificação dos estudantes ocorre com base no descritor de renda familiar.

Com a PNAD Contínua, os dados da distribuição percentual da população por classe de renda per capita passaram a ser utilizados de forma complementar, permitindo a análise do desenvolvimento do rendimento das populações do Brasil, RS e SC no período de 2015 a 2019.

A Tabela 27 apresenta a proporção da população por classes de rendimento mensal domiciliar, estimada pela PNAD, entre 2001 e 2015. Destacam-se os anos relacionados à fase de expansão da educação superior, que constituem o recorte temporal desta pesquisa: 2005 a 2009 (fase 1), 2010 a 2014 (fase 2) e 2015 (primeiro ano da fase 3, que se estende até 2019).

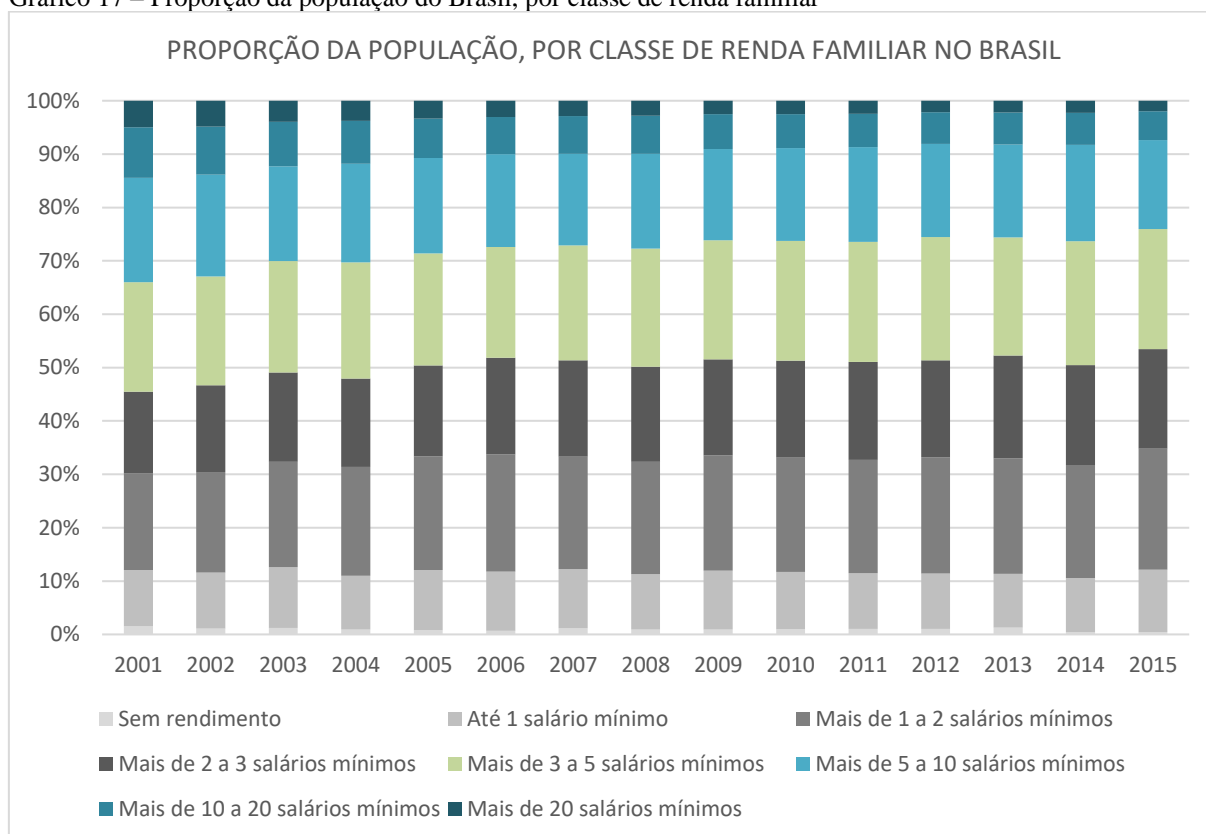
Tabela 27 – Proporção da população do Brasil, RS e SC, por classes de rendimento mensal domiciliar (2001-2015)

Moradores em domicílios particulares permanentes (percentual do total geral), por classes de rendimento mensal domiciliar										
	ANO	Até 1 s.m.	1 a 2 s.m.	2 a 3 s.m.	3 a 5 s.m.	5 a 10 s.m.	10 a 20 s.m.	Mais de 20 s.m.	Sem rend.	Não decl.
BR	2001	10,24	17,72	14,94	20,05	19,12	9,25	4,88	1,53	2,28
	2002	10,29	18,45	15,94	19,97	18,68	8,80	4,74	1,05	2,07
	2003	11,15	19,31	16,39	20,45	17,32	8,17	3,88	1,16	2,17
	2004	9,81	19,90	16,16	21,26	18,05	7,84	3,66	0,89	2,43
	2005	11,08	20,91	16,75	20,62	17,56	7,24	3,27	0,79	1,76
	2006	10,90	21,43	17,77	20,28	17,03	6,77	3,01	0,64	2,15
	2007	10,80	20,45	17,55	20,97	16,68	6,90	2,78	1,14	2,72
	2008	10,07	20,36	17,26	21,47	17,23	6,88	2,74	0,90	3,08
	2009	10,70	20,87	17,44	21,60	16,55	6,29	2,44	0,89	3,23
	2010	10,26	20,48	17,41	21,45	16,65	6,11	2,38	0,95	4,35
	2011	9,82	20,08	17,37	21,29	16,75	5,92	2,31	1,00	5,47
	2012	9,93	20,83	17,41	22,11	16,74	5,65	2,07	0,99	4,27
	2013	9,54	20,48	18,21	20,95	16,48	5,67	2,10	1,21	5,36
	2014	9,70	20,35	18,01	22,30	17,35	5,76	2,20	0,44	3,89
	2015	11,40	22,15	18,18	21,93	16,29	5,28	1,92	0,43	2,42
SC	2001	3,19	10,63	13,13	23,87	29,40	12,84	4,84	0,67	1,43
	2002	3,00	11,42	13,65	24,48	29,52	11,87	4,63	0,30	1,14
	2003	2,69	10,15	13,78	26,62	26,24	13,34	4,57	0,85	1,76
	2004	2,96	10,08	12,64	27,05	29,29	12,35	3,56	0,44	1,62
	2005	3,33	10,55	13,98	25,83	28,18	11,98	3,27	0,42	2,46
	2006	2,69	11,71	16,01	24,86	28,20	11,30	3,52	0,40	1,31
	2007	2,73	11,05	15,35	28,02	28,34	10,29	2,74	0,40	1,08
	2008	2,99	12,45	15,31	26,86	26,91	10,33	3,17	0,39	1,60
	2009	2,98	11,16	13,23	27,10	28,58	10,66	3,07	0,69	2,52
	2010	2,97	11,29	13,50	26,48	28,70	9,93	2,83	0,86	3,46
	2011	2,96	11,42	13,76	25,86	28,81	9,20	2,58	1,03	4,39
	2012	2,97	11,30	13,66	29,00	27,64	7,67	1,79	0,94	5,05
	2013	3,17	11,42	14,72	25,85	25,95	8,31	2,27	0,84	7,48
	2014	3,01	11,37	13,21	28,89	28,27	8,32	2,43	0,67	3,82
	2015	3,47	13,20	15,33	28,22	25,82	9,09	1,66	0,23	2,99
RS	2001	5,76	14,94	13,40	23,88	24,04	10,88	5,34	0,83	0,94
	2002	6,29	15,67	14,93	22,73	22,90	10,20	5,41	0,67	1,20
	2003	6,62	14,51	15,96	23,72	22,93	9,96	4,58	0,60	1,13
	2004	5,91	14,77	14,03	24,46	23,96	10,53	4,14	0,58	1,62
	2005	6,43	16,12	16,01	24,35	22,82	8,79	3,64	0,66	1,18
	2006	6,82	17,01	16,62	24,07	22,36	8,13	3,11	0,57	1,31
	2007	6,64	17,16	17,46	24,37	21,29	7,86	2,83	0,78	1,61
	2008	5,79	15,97	16,61	25,94	20,84	8,56	3,05	0,66	2,58
	2009	5,57	16,67	18,25	24,87	20,97	8,21	2,60	0,59	2,28
	2010	5,59	16,70	17,30	25,47	21,43	7,85	2,44	0,61	2,63
	2011	5,61	16,73	16,35	26,06	21,88	7,49	2,28	0,62	2,98
	2012	5,26	17,06	17,06	26,79	20,77	7,46	2,08	0,78	2,72
	2013	4,89	16,31	17,80	25,38	21,74	7,12	2,14	0,85	3,79
	2014	5,18	16,14	16,78	25,65	23,14	7,81	2,30	0,38	2,63
	2015	6,28	16,83	18,14	25,58	21,95	6,45	2,17	0,43	2,16

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2024b).

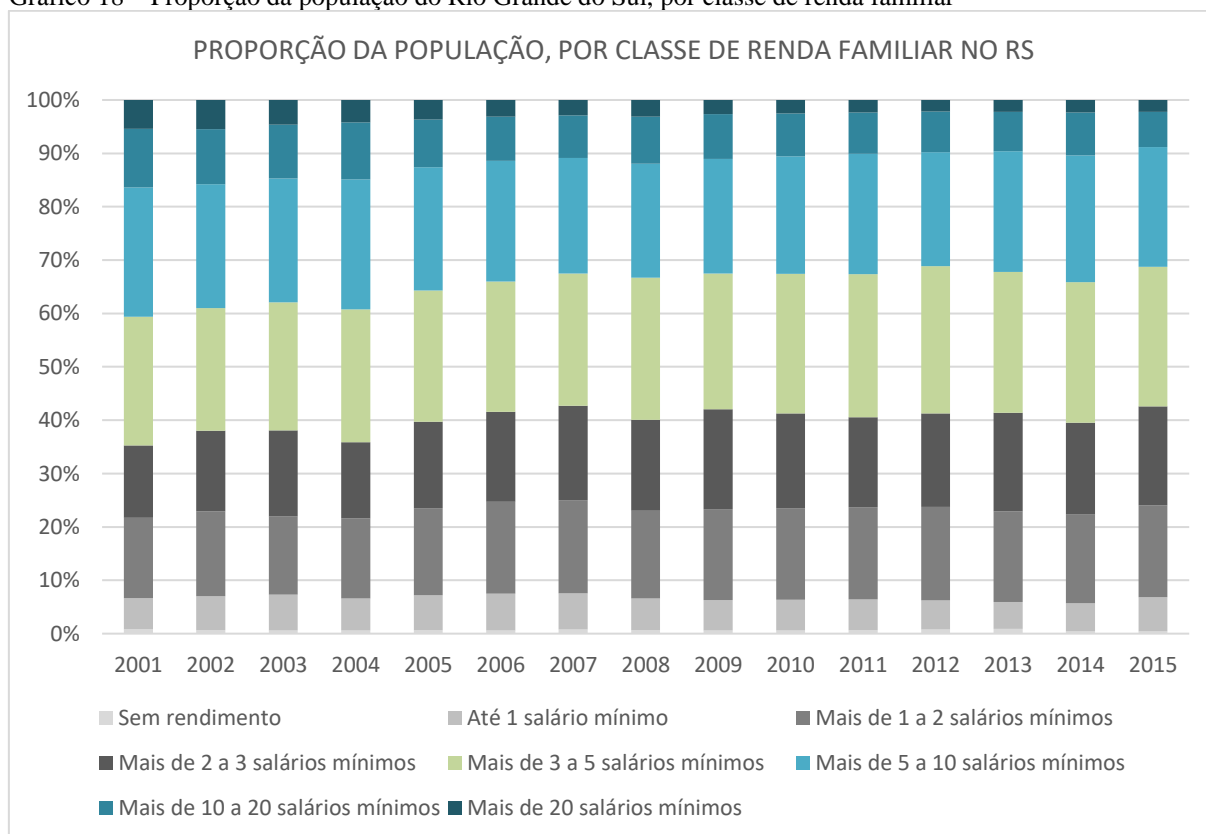
Os gráficos 17, 18 e 19 ilustram os resultados acima.

Gráfico 17 – Proporção da população do Brasil, por classe de renda familiar



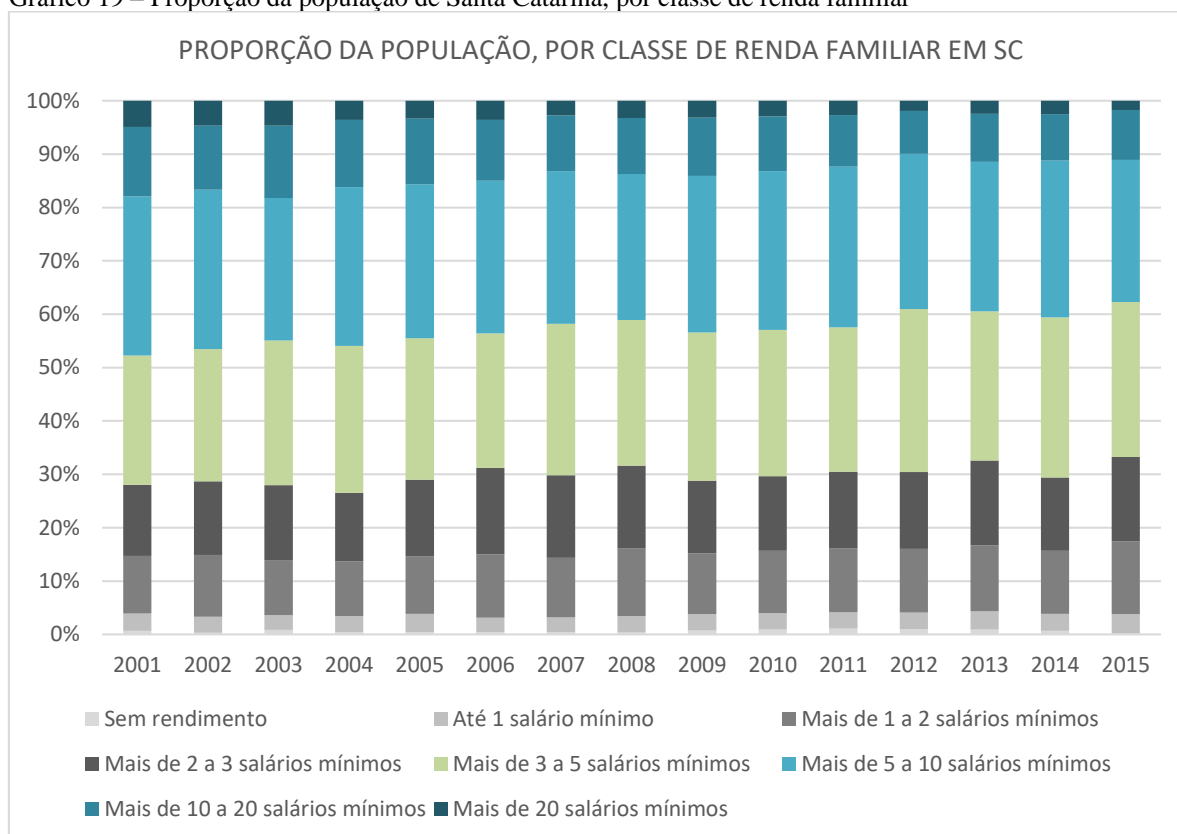
Fonte: autor, a partir da PNAD (IBGE, 2024b).

Gráfico 18 – Proporção da população do Rio Grande do Sul, por classe de renda familiar



Fonte: autor, a partir da PNAD (IBGE, 2024b).

Gráfico 19 – Proporção da população de Santa Catarina, por classe de renda familiar



Fonte: autor, a partir da PNAD (IBGE, 2024b).

A partir dos dados da PNAD (IBGE, 2024b), foi realizada a soma dos percentuais de moradores pertencentes às classes de rendimento mensal domiciliar de até 3 salários mínimos (Tabela 28). Os valores correspondentes ao período de 2009 a 2015 (em destaque) serão utilizados na análise para o cálculo da Razão Contextual, representada pelo Índice da Proporção da População com Renda Familiar de até 3 Salários Mínimos (IPP.RF3) no Brasil, RS e SC, respectivamente.

Tabela 28 – Proporção percentual de moradores em domicílios particulares permanentes com rendimento mensal domiciliar de até 3 salários mínimos no Brasil, RS e SC (2001-2015)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010 ¹	2011	2012	2013	2014	2015
BR	44,42	45,73	48,01	46,76	49,53	50,75	49,95	48,6	49,89	49,08	48,27	49,15	49,43	48,5	52,16
SC	27,63	28,36	27,48	26,13	28,28	30,81	29,52	31,14	28,07	28,62	29,18	28,86	30,15	28,26	32,23
RS	34,92	37,55	37,68	35,3	39,22	41,02	42,03	39,03	41,08	40,19	39,31	40,18	39,84	38,47	41,69

¹ A PNAD não apresenta resultados para o ano de 2010 devido à realização do Censo. Para a produção do IPP.RF3 de 2010, foi calculada a média entre os anos de 2009 e 2011, o que introduz um viés na análise.

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2024b).

O Gráfico 20 ilustra as proporções da população com renda familiar de até 3 salários mínimos no Brasil, RS e SC, de 2001 a 2015, destacando os períodos correspondentes ao recorte temporal da pesquisa.

Gráfico 20 – Proporção da população com renda familiar mensal de até 3 salários mínimos, no Brasil, RS e SC (2001-2015)



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2024b).

A observação da renda familiar pode ser complementada pela análise da renda per capita, disponibilizada pela PNAD Contínua desde 2012. A Tabela 29 apresenta as distribuições percentuais da população por classe de rendimento domiciliar per capita.

Tabela 29 – Distribuição percentual das pessoas, por classes de rendimento domiciliar *per capita* (2012-2022)

R	ANO	Sem rend.	0 a ¼	¼ a ½	½ a 1	1 a 2	2 a 3	3 a 5	Mais de 5	Subtotal até 3 s.m.	Total (1 000 pessoas)
BR	2022	1,4	9,5	18,8	30,5	24,3	7,5	4,8	3,4	91,9	214 106
	2021	2,0	12,7	19,9	29,1	22,5	6,4	4,2	3,2	92,6	212 577
	2020	1,7	8,5	18,1	30,7	26,3	6,8	4,4	3,5	92,1	211 021
	2019	1,1	10,9	17,6	27,9	26,1	7,6	4,9	3,9	91,2	209 419
	2018	1,2	11,2	18,2	28,3	24,9	7,3	4,9	4,0	91,1	207 750
	2017	1,2	11,0	18,5	28,7	25,3	7,1	4,5	3,7	91,8	206 095
	2016	1,1	11,2	19,5	29,7	23,3	7,0	4,6	3,7	91,8	204 415
	2015	0,9	9,9	19,2	30,4	24,2	7,1	4,8	3,5	91,7	202 735
	2014	0,8	9,2	19,1	30,6	24,2	7,4	4,8	3,9	91,3	200 971
	2013	0,9	10,4	19,5	30,2	23,7	6,9	4,7	3,7	91,6	199 254
	2012	1,0	11,3	20,6	29,8	22,8	6,7	4,3	3,5	92,2	197 539
RS	2022	1,0	3,4	11,2	28,5	32,4	12,0	6,8	4,8	88,4	11 487
	2021	1,2	3,8	12,6	28,2	33,1	10,4	7,1	3,8	89,2	11 443
	2020	1,2	3,0	11,1	27,4	36,7	10,4	5,8	4,4	89,8	11 403
	2019	0,7	3,5	10,7	28,2	34,2	10,9	6,7	5,1	88,3	11 356
	2018	0,8	4,5	12,3	27,1	32,9	10,7	6,7	5,0	88,3	11 300
	2017	0,7	3,4	11,3	27,1	34,6	10,9	7,5	4,3	88,1	11 259
	2016	0,7	4,0	11,9	29,0	32,4	11,0	6,5	4,5	88,9	11 205
	2015	0,4	3,2	11,3	28,5	33,5	11,2	7,3	4,7	87,9	11 149
	2014	0,5	3,3	11,9	28,7	33,0	10,7	6,9	5,1	88,1	11 094
	2013	0,5	3,1	12,0	29,2	33,6	9,9	6,6	5,0	88,4	11 039
	2012	0,6	4,0	14,1	31,0	30,7	9,2	5,7	4,7	89,6	10 991
SC	2022	1,1	1,7	8,7	28,4	37,8	12,2	6,8	3,4	89,8	7 410
	2021	1,5	2,9	9,0	29,2	37,8	10,5	6,3	2,8	91,0	7 323
	2020	1,2	2,1	8,4	27,7	40,2	11,4	5,9	3,1	91,0	7 239
	2019	0,8	1,7	7,0	24,6	41,2	13,0	7,6	4,0	88,4	7 151
	2018	0,9	1,8	7,4	26,5	39,9	12,9	6,9	3,6	89,5	7 062
	2017	0,9	2,0	7,8	24,8	40,5	13,2	7,4	3,5	89,1	6 971
	2016	0,7	2,6	9,5	29,5	36,5	11,5	6,4	3,3	90,3	6 879
	2015	0,6	1,7	9,4	27,6	37,9	12,4	7,1	3,4	89,5	6 787
	2014	0,5	1,6	8,7	27,2	39,2	12,8	6,5	3,5	89,9	6 696
	2013	0,5	2,0	9,7	28,5	37,7	11,5	6,5	3,6	89,9	6 606
	2012	0,6	2,7	10,4	28,9	36,2	11,3	6,6	3,4	90,0	6 517

Fonte: autor, a partir de PNAD Contínua (IBGE, 2024c).

O Gráfico 21 ilustra a evolução dos dados da tabela acima.

Gráfico 21 – Evolução da renda per capita no Brasil, RS e SC (2012-2022)



Fonte: autor, a partir de PNAD Contínua (IBGE, 2023c).

A proporção da população por renda per capita também foi mensurada pela PNAD, de 2001 a 2015 (Tabela 30).

Tabela 30 – Distribuição percentual das pessoas, por classes de rendimento domiciliar per capita, no Brasil, RS e SC (2001-2015)

Classes de rendimento mensal	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil														
Até 1/2 salário mínimo	4,98	6,67	7,79	7,62	7,88	8,34	7,16	8,09	8,03	6,94	7,84	7,34	7,39	7,23
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	13,9	15,12	15,29	15,52	17,24	17,4	16,89	16,79	17,12	16,69	17,83	16,81	17,63	17,95
Mais de 1 a 2 salários mínimos	16,76	17,23	17,09	19,16	19,39	20,48	20,7	21,43	21,91	22,45	23,22	23,53	23,26	24,05
Mais de 2 a 3 salários mínimos	8,3	8,16	8,58	7,2	7,28	7,68	8,16	8,38	7,7	9,06	7,84	9,58	9,94	8,51
Mais de 3 a 5 salários mínimos	7,45	6,95	7,11	7,65	6,82	5,75	6,26	6,59	6,71	5,95	7,02	5,55	6,46	6,08
Mais de 5 a 10 salários mínimos	5,52	5,19	4,56	4,85	4,45	4,63	4,51	4,09	3,93	4,08	3,62	3,79	4	3,92
Mais de 10 a 20 salários mínimos	2,47	2,14	2,06	2,01	1,68	1,63	1,69	1,59	1,52	1,38	1,23	1,38	1,35	1,36
Mais de 20 salários mínimos	1,13	1,05	0,93	0,75	0,67	0,62	0,59	0,58	0,51	0,49	0,44	0,47	0,49	0,4
Sem rendimento	38,55	36,64	35,68	34,2	33,81	32,52	32,84	31,13	31,1	30,43	28,95	29,13	27,7	29,42
Rio Grande do Sul														
Até 1/2 salário mínimo	3,65	4,43	4,84	4,9	5,39	5,54	4,24	4,58	4,5	4,44	4,76	3,91	4,17	4,1
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	12,25	12,8	12,83	12,73	14,36	14,32	14,29	14,61	14,26	15,32	16,15	14,74	14,95	15,74
Mais de 1 a 2 salários mínimos	19,54	21,25	20,55	22,49	23,15	24,91	25,77	25,66	26,28	26,94	28,16	27,87	27,42	28,47
Mais de 2 a 3 salários mínimos	10,49	10,17	11,48	9,67	9,72	10,12	10,86	10,69	10,2	11,55	10,32	13,02	13,44	11,72
Mais de 3 a 5 salários mínimos	10,07	8,67	9,61	10,08	9,09	7,86	7,89	8,54	8,76	7,79	8,79	7,84	8,39	8,21
Mais de 5 a 10 salários mínimos	6,67	6,23	6,12	6,52	5,84	5,93	5,41	5,2	5,19	5,16	4,47	4,74	5,33	5,15
Mais de 10 a 20 salários mínimos	2,93	2,59	2,51	2,64	2,09	1,85	2	2,1	1,78	1,61	1,48	1,61	1,8	1,51
Mais de 20 salários mínimos	1,37	1,25	1,12	0,97	0,72	0,7	0,6	0,66	0,62	0,56	0,49	0,5	0,62	0,5
Sem rendimento	32,63	32,06	30,43	29,29	29,09	28,18	28,26	26,78	27,23	25,21	24,17	24,01	22,58	23,61
Santa Catarina														
Até 1/2 salário mínimo	2,19	3,2	2,78	2,97	2,77	2,86	2,15	2,91	2,91	2,23	2,56	2,32	2,5	1,99
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	9,18	9,91	9,83	10,19	11,39	12,36	11,79	12,62	11,93	11,24	13,22	12,79	12,89	12,76
Mais de 1 a 2 salários mínimos	19,76	20,1	20,29	23,18	23,64	25,05	24,58	26,04	25,52	26,88	28,68	27,08	26,17	27,57
Mais de 2 a 3 salários mínimos	12,6	12,36	12,45	10,9	11,2	11,11	12,59	11,66	12,29	13,68	12,68	14,76	16,15	14,3
Mais de 3 a 5 salários mínimos	11,36	10,71	10,5	11,93	10,02	9,22	10,15	10,58	11,06	9,95	11,05	8,54	10,58	10,75
Mais de 5 a 10 salários mínimos	7,06	6,83	6,81	7,03	6,99	7,16	6,82	6,14	6,23	6,13	4,15	5,35	5,83	5,67
Mais de 10 a 20 salários mínimos	2,93	2,45	3,02	2,4	2,33	2,2	2,29	1,93	2,15	1,88	1,35	1,76	1,5	1,58
Mais de 20 salários mínimos	1	0,86	0,92	0,63	0,53	0,57	0,47	0,55	0,6	0,41	0,41	0,32	0,47	0,36
Sem rendimento	33,36	33,14	32,75	30,17	30,17	28,88	28,73	26,94	26,29	25,69	23,75	23,69	22,21	23,72

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2024b).

A discrepância nos dados de 2012 e 2014 entre a PNAD e a PNAD Contínua explica-se pela utilização de metodologias diferentes para calcular o rendimento domiciliar per capita. Entre as diferenças, a PNAD considerava a população de 10 anos ou mais, enquanto a PNAD Contínua considera a população a partir de 14 anos, o que está mais alinhado com as limitações legais ao trabalho infantil.

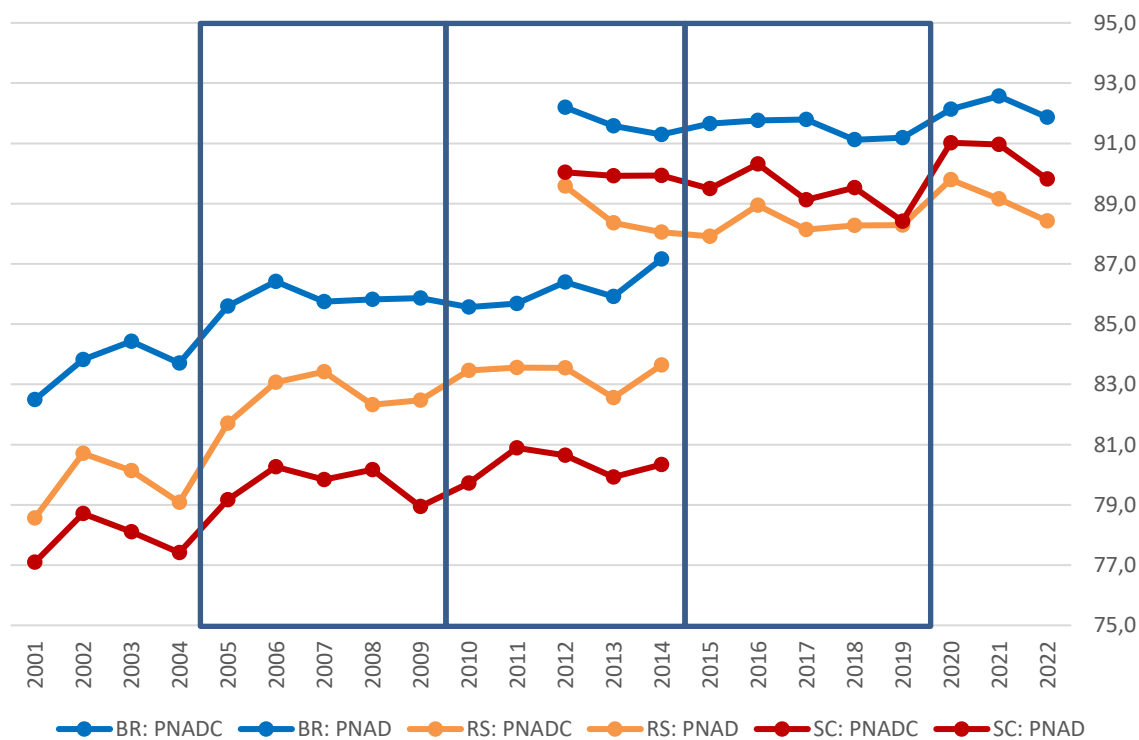
A renda per capita, salvo em domicílios com apenas um morador, é distinta da renda familiar, podendo ser tanto maior quanto menor do que esta. Por exemplo, uma renda familiar de 3 salários mínimos será transformada em uma renda per capita de 1,5 salário mínimo em uma família com dois indivíduos e fracionada em 0,5 salário mínimo em uma família com seis indivíduos.

Como esforço de síntese para complementar a análise, foram somadas as proporções da população sem rendimento e das classes de rendimento de até 3 salários mínimos per capita, tanto na PNAD quanto na PNAD Contínua. A Tabela 31 reproduz a série histórica desse indicador referente ao Brasil, RS e SC: de 2001 a 2014, com base nos valores obtidos na PNAD, e de 2012 a 2022, com base nos valores da PNAD Contínua.

No Brasil, a proporção da população dentro dessa faixa de rendimento alcança valores superiores a 90%. Na PNAD, a renda per capita nos estados do RS e SC evoluiu de forma semelhante. Já na PNAD Contínua, os indicadores em 2012 apresentavam valores próximos, mas seguiram trajetórias divergentes ao longo do tempo, voltando a convergir em 2019.

Tabela 31 – Proporção da população com rendimento domiciliar de até 3 salários mínimos per capita no Brasil, RS e SC (2001 a 2022).

ANO	BRASIL		RS		SC	
	PNAD-C	PNAD	PNAD-C	PNAD	PNAD-C	PNAD
2022	91,9		88,4		89,8	
2021	92,6		89,2		91,0	
2020	92,1		89,8		91,0	
2019	91,2		88,3		88,4	
2018	91,1		88,3		89,5	
2017	91,8		88,1		89,1	
2016	91,8		88,9		90,3	
2015	91,7		87,9		89,5	
2014	91,3	87,16	88,1	83,64	89,9	80,34
2013	91,6	85,92	88,4	82,56	89,9	79,92
2012	92,2	86,39	89,6	83,55	90,0	80,64
2011		85,68		83,56		80,89
2010		85,57		83,46		79,72
2009		85,86		82,47		78,94
2008		85,82		82,32		80,17
2007		85,75		83,42		79,84
2006		86,42		83,07		80,26
2005		85,60		81,71		79,17
2004		83,70		79,08		77,41
2003		84,43		80,13		78,1
2002		83,82		80,71		78,71
2001		82,49		78,56		77,09



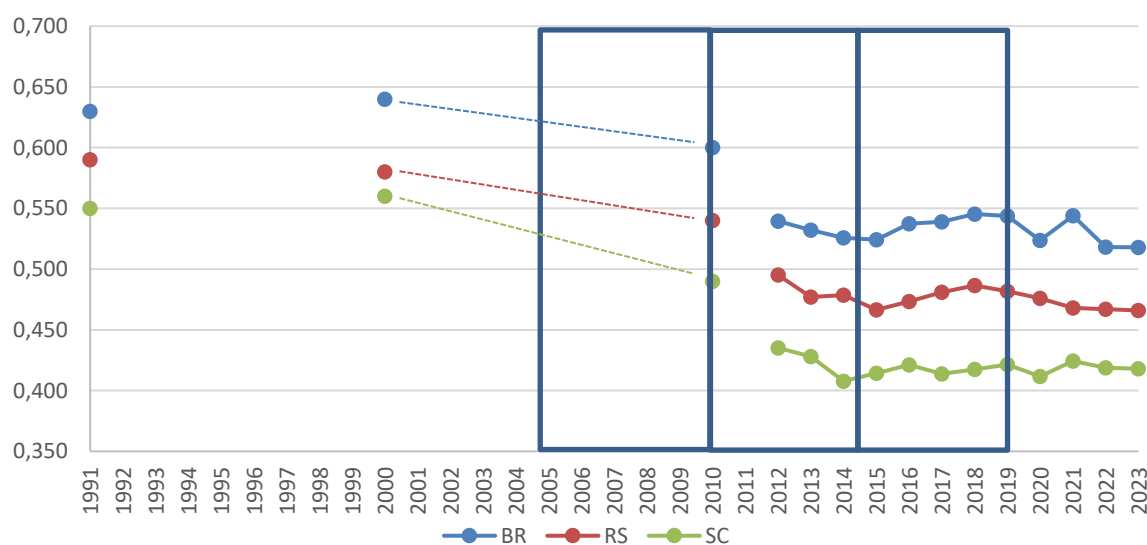
Fonte: autor, a partir de PNAD (IBGE, 2024b) e PNAD Contínua (IBGE, 2023c).

O Índice de Gini é outro indicador complementar para a análise da distribuição do rendimento domiciliar per capita no Brasil, RS e SC. Ele mede, em uma escala de 0 a 1, o grau de desigualdade na distribuição da renda entre os indivíduos da população. Quanto mais próximo de 0 (zero), menor a desigualdade, ou seja, a renda per capita dos indivíduos apresenta valores mais homogêneos. Por outro lado, quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade.

A Tabela 32 apresenta o Índice de Gini calculado com base nos Censos de 1991, 2000 e 2010 e, a partir de 2012, pela PNAD Contínua, com dados atualizados até 2023. O período de 2005 a 2019 está destacado. O gráfico inserido ilustra a evolução desse indicador no período.

Tabela 32 – Índice de Gini da distribuição do rendimento domiciliar per capita no Brasil, RS e SC, no Censo (1991-2010) e na PNAD-C (2012-2023)

PESQUISA	ANO	BR	RS	SC
CENSO	1991	0,630	0,590	0,550
	2000	0,640	0,580	0,560
	2010	0,600	0,540	0,490
PNAD-C	2012	0,540	0,495	0,435
	2013	0,532	0,477	0,428
	2014	0,526	0,479	0,408
	2015	0,524	0,467	0,414
	2016	0,537	0,473	0,421
	2017	0,539	0,481	0,414
	2018	0,545	0,487	0,417
	2019	0,544	0,482	0,421
	2020	0,524	0,476	0,412
	2021	0,544	0,468	0,424
	2022	0,518	0,467	0,419
	2023	0,518	0,466	0,418



Fonte: autor, a partir de PNAD Contínua (IBGE, 2023c) e Censo (IBGE, 2010).

Desde o início do século, observa-se uma melhora no Índice de Gini. No período de 2005 a 2009, essa melhora foi mais acentuada em SC, onde o indicador atingiu um valor inferior a 0,5 no Censo de 2010. Na fase seguinte, de 2010 a 2014, registraram-se as maiores reduções na desigualdade, em grande parte devido ao bom desempenho da economia e às políticas nacionais de distribuição de renda. Em SC, foi alcançado o melhor índice da série histórica (0,408). No RS, a melhora foi semelhante e se manteve até 2015, com uma leve piora em 2014.

As crises política e econômica que marcaram o período de 2015 a 2019 também impactaram o Índice de Gini. No Brasil, a desigualdade em 2019 foi pior do que em 2012. No RS, a piora, embora menos intensa, prolongou-se até 2018. Já SC demonstrou maior resiliência, com oscilações entre avanços e retrocessos, mas sem piora significativa da desigualdade.

7.1.2 Horizontalidade institucional na educação superior

Para avaliação da horizontalidade/verticalidade entre os modelos institucionais, conforme detalhado no capítulo anterior, foram produzidos dados segmentados por região (RS, SC e Brasil) sobre os seguintes indicadores:

- (a) Média do Conceito Institucional;
- (b) Média do Conceito Institucional EAD (CI-EAD);
- (c) Média do conceito IGC e de três de seus componentes: conceitos de cursos de graduação, mestrado e doutorado;
- (d) Razão Estudante-Professor (REP), calculada a partir da soma de matrículas e do número de docentes em atividade na educação superior.

Além desses indicadores, foram calculados percentuais proporcionais e variações sempre que a série histórica estava disponível e/ou sua aplicação era metodologicamente adequada.

7.1.2.1 Conceito Institucional e Conceito Institucional EAD

Em consulta ao Cadastro e-MEC, em março de 2024, obteve-se a relação de 135 IES no RS, 119 em SC e um total de 2.899 no Brasil, juntamente com os respectivos valores de Conceito Institucional (CI) e Conceito Institucional EAD (CI-EAD) (MEC, 2024).

Dessas IES, no Brasil, 2.058 (71%) dispunham de registro do CI atribuído, enquanto no RS esse número foi de 112 (83%) e, em SC, de 83 (70%). Da mesma forma, 989 IES (34%) no Brasil obtiveram credenciamento para EAD, sendo 62 (46%) no RS e 40 (34%) em SC.

A Tabela 33 apresenta o resultado do cálculo da média do Conceito Institucional (CI) e do Conceito Institucional EAD (CI-EAD), expressos em faixas de 1 a 5.

Tabela 33 – Média do Conceito Institucional por modelo institucional (2024)

RS 2024				RS 2024			
MODELO	CI	MIN	MÁX	MODELO	CI-EAD	MIN	MÁX
UCR	4,444	4,000	5,000	UCR	4,444	4,000	5,000
DEMAIS IESC	4,091	3,000	5,000	DEMAIS IESC	4,545	4,000	5,000
FEDERAL	4,444	4,000	5,000	FEDERAL	4,125	3,000	5,000
ESTADUAL				ESTADUAL			
MUNICIPAL				MUNICIPAL			
PSFL	3,913	2,000	5,000	PSFL	3,800	3,000	5,000
MERCANTIL	3,796	2,000	5,000	MERCANTIL	4,125	3,000	5,000
TOTAL	3,982	2,000	5,000	TOTAL	4,194	3,000	5,000

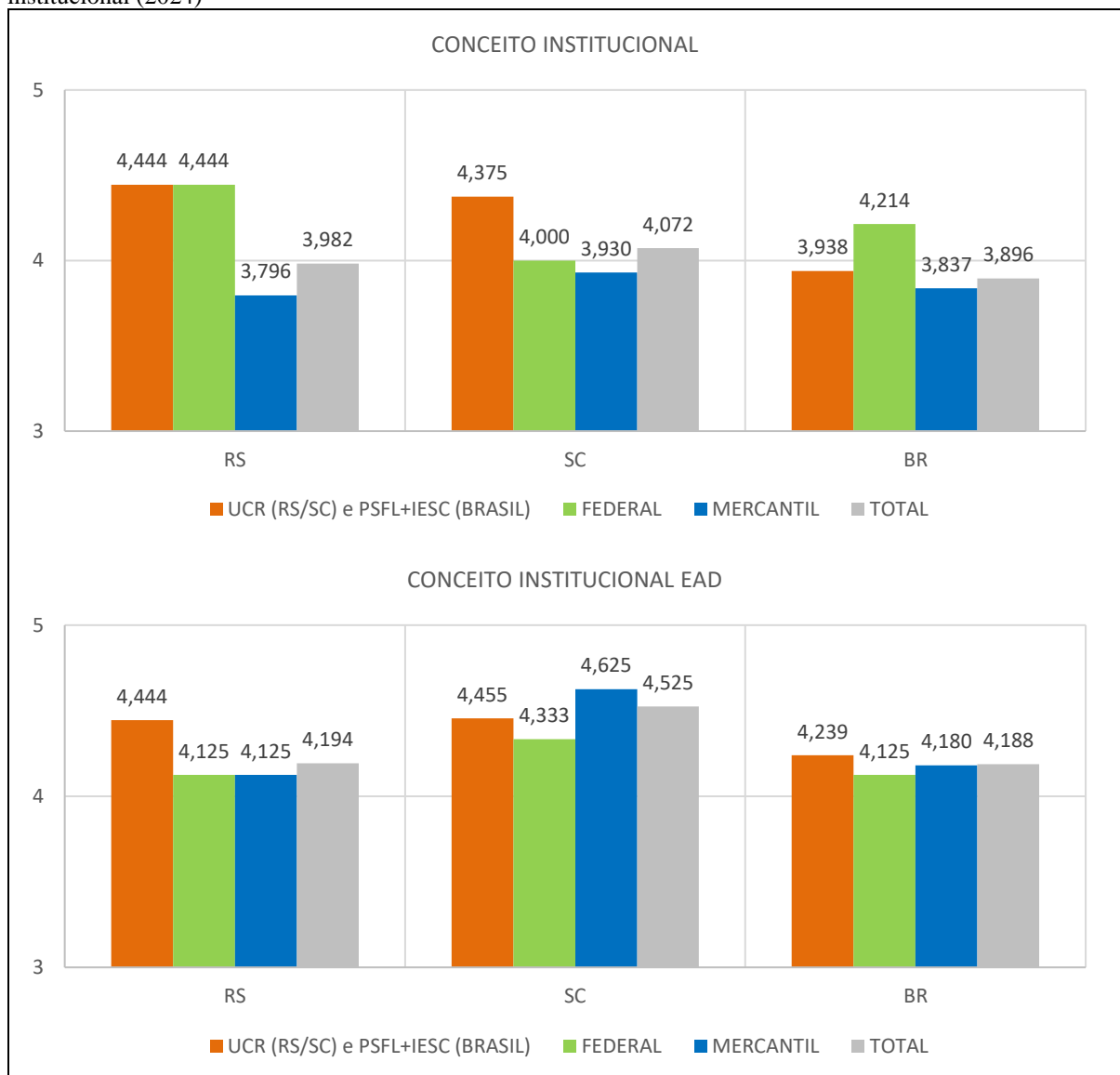
SC 2024				SC 2024			
MODELO	CI	MIN	MÁX	MODELO	CI-EAD	MIN	MÁX
UCR	4,375	4,000	5,000	UCR	4,455	4,000	5,000
DEMAIS IESC	4,571	4,000	5,000	DEMAIS IESC	4,667	4,000	5,000
FEDERAL	4,000	4,000	4,000	FEDERAL	4,333	4,000	5,000
ESTADUAL				ESTADUAL			
MUNICIPAL				MUNICIPAL			
PSFL	4,091	3,000	5,000	PSFL	4,333	4,000	5,000
MERCANTIL	3,930	2,000	5,000	MERCANTIL	4,625	4,000	5,000
TOTAL	4,072	2,000	5,000	TOTAL	4,525	4,000	5,000

BRASIL 2024				BRASIL 2024			
MODELO	CI	MIN	MÁX	MODELO	CI-EAD	MIN	MÁX
PSFL+IESC	3,938	1,000	5,000	PSFL+IESC	4,239	2,000	5,000
FEDERAL	4,214	2,000	5,000	FEDERAL	4,125	3,000	5,000
ESTADUAL				ESTADUAL			
MUNICIPAL	4,000	3,000	5,000	MUNICIPAL	4,500	4,000	5,000
MERCANTIL	3,837	1,000	5,000	MERCANTIL	4,180	1,000	5,000
TOTAL	3,896	1,000	5,000	TOTAL	4,188	1,000	5,000

Fonte: autor, a partir de consulta ao Cadastro e-MEC em março de 2024 (MEC, 2024).

O Gráfico 22 ilustra a comparação da média do CI e do CI-EAD entre os modelos UCR, Federal e Mercantil, bem como a média do CI de todas as IES do RS, SC e Brasil em 2024.

Gráfico 22 – Média do Conceito Institucional (CI) e Conceito Institucional EAD (CI-EAD) por modelo institucional (2024)



Fonte: autor, a partir de consulta ao Cadastro e-MEC em março de 2024 (MEC, 2024).

Em todos os cenários, as IES mercantis são o único modelo institucional com CI abaixo da média nacional, impactando negativamente o indicador geral.

As UCRs apresentam um desempenho expressivo no Conceito Institucional aferido pelo MEC. No RS, essas instituições obtiveram a mesma média (4,444) das federais, com conceitos variando entre as faixas superiores 4 e 5. Ambos os modelos apresentam indicadores significativamente superiores aos das mercantis (3,796), que apresentam ampla variação, com instituições oscilando entre a faixa inferior 2 e a superior 5. Em SC, o resultado é similar: as

UCRs obtiveram uma média (4,375) muito superior à das mercantis (3,930) e também superior à das federais⁶⁸ (4,000). Esses dados sugerem o reconhecimento da qualidade das UCRs, ao mesmo tempo em que evidenciam a fragilidade das mercantis nesse indicador.

Devido ao pequeno número de instituições federais em SC, a desatualização do CI de uma única IES pode influenciar os resultados gerais. Já para as comunitárias e mercantis, que possuem um número maior de instituições com conceitos mais recentes, os dados permitem inferir que, sob esse indicador, o modelo das UCRs apresenta maior qualidade que as mercantis. Além disso, o desempenho das UCRs demonstra reconhecimento pelo órgão regulador semelhante ou superior ao do modelo federal.

No cenário nacional, a reputação das instituições federais em termos de qualidade se evidencia pela média do CI (4,214), superior à das PSFL (3,938), que permanece abaixo da faixa 4, e ainda mais acentuadamente em relação às mercantis (3,837).

Em todos os cenários de avaliação do CI, o modelo mercantil apresentou desempenho inferior aos demais. No RS e em SC, as mercantis e as PSFL foram os únicos modelos com instituições classificadas na faixa 2 do Conceito Institucional.

Quanto ao Conceito Institucional EAD, o gráfico do RS se assemelha ao do Brasil, mas se distingue do de SC. No RS, as UCRs obtiveram a maior média (4,444), com todas as IES avaliadas entre as faixas 4 e 5, superando as federais e as mercantis, que compartilharam a média de 4,125, com conceitos variando entre 3 e 5. Em SC, as UCRs obtiveram uma média (4,455) ainda superior à do RS. No entanto, em SC, não há nenhuma instituição com CI-EAD inferior a 4, o que resulta em médias mais elevadas tanto para as federais quanto para as mercantis, sendo este último modelo o que obteve o melhor desempenho. O destaque das mercantis no CI-EAD em SC não é inesperado, visto que essa modalidade representa um diferencial competitivo para esse modelo institucional.

Os resultados do CI-EAD das UCRs evidenciam uma excelente avaliação pelo órgão regulador. Somados ao desempenho no CI, os dados sugerem que o modelo comunitário (regional e demais IESC) apresenta um padrão de qualidade consistente, tanto na modalidade presencial quanto no ensino a distância.

⁶⁸ É importante ressaltar que o ano de obtenção do CI pelas instituições federais resulta da visita *in loco* do MEC para fins de recredenciamento. Em alguns casos, o CI válido mais antigo remonta a 2008, como no RS, onde há registros de 2010, e em SC, de 2009, quando a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – frequentemente classificada entre as principais IES do Brasil em diversos rankings, inclusive do MEC – obteve conceito 4. Excluído esse registro, o CI válido mais antigo em SC é de 2015, ainda dentro da validade de dez anos (MEC, 2024).

7.1.2.2 Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)

O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é outro Indicador de Qualidade da Educação Brasileira (MEC, 2023d). Para sua análise, esta pesquisa utilizou os dados abertos do IGC, disponíveis no site do INEP, referentes aos anos de 2007 a 2019.

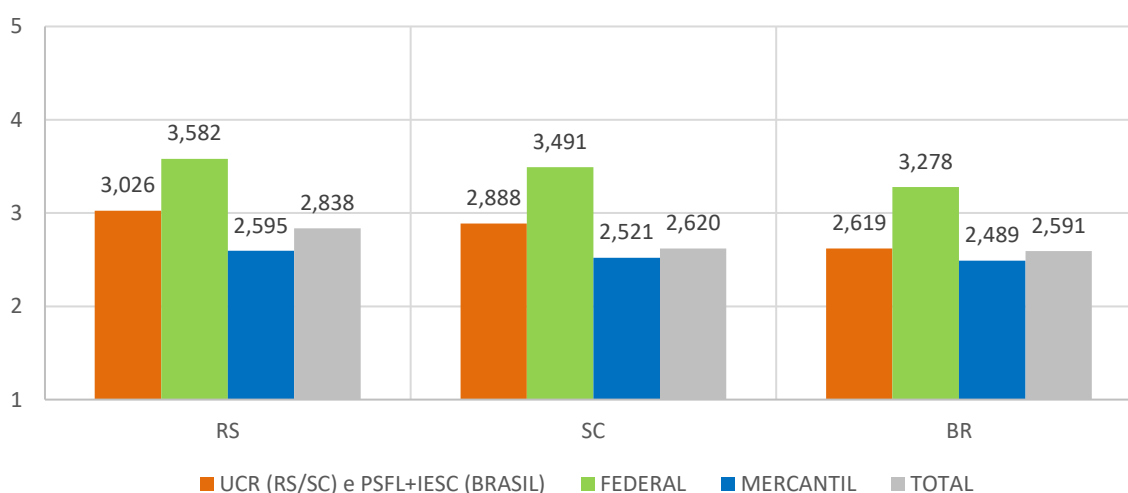
A partir da lista de IES do Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2023) e da reclassificação da categoria administrativa para fins de identificação das IESC e UCRs, foi realizada uma análise retrospectiva. Em seguida, foram associados os valores de cada IES referentes ao “IGC – Contínuo”, “Conceito médio da Graduação”, “Conceito médio do Mestrado” e “Conceito médio do Doutorado”. Dessa forma, foi possível calcular a média anual (de 2007 a 2019) para cada modelo institucional, considerando apenas as IES com conceito IGC atribuído.

A Tabela 34 apresenta os resultados referentes ao RS, SC e Brasil, com destaque para o período de 2014 a 2019, permitindo uma análise longitudinal. O gráfico incorporado destaca a comparação entre os modelos comunitário, federal e mercantil em 2019, evidenciando a evolução desses modelos ao longo da série histórica.

Tabela 34 – Média do IGC por modelo institucional (2007-2019)

RS		ANO												
MODELO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
UCR	2,687	2,670	2,668	2,703	2,784	2,928	3,009	2,916	2,806	2,823	2,896	2,972	3,026	
DEMAIS IESC	2,782	2,863	2,619	2,629	2,761	2,825	2,869	2,824	2,872	2,888	2,865	2,980	3,003	
FEDERAL	3,690	3,600	3,652	3,384	3,406	3,425	3,472	3,468	3,447	3,451	3,506	3,517	3,582	
ESTADUAL	3,500	2,970	3,487	3,509	3,540	3,385	3,354	3,198	3,242	3,249	3,191	3,183	3,257	
PSFL	2,496	3,020	2,366	2,411	2,414	2,527	2,503	2,499	2,538	2,576	2,603	2,689	2,723	
MERCANTIL	2,680	3,170	2,579	2,558	2,562	2,782	2,786	2,732	2,607	2,529	2,522	2,621	2,595	
TOTAL	2,815	2,999	2,653	2,664	2,715	2,826	2,837	2,795	2,749	2,735	2,743	2,827	2,838	
SC		ANO												
MODELO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
UCR	2,456	2,439	2,459	2,392	2,476	2,680	2,752	2,736	2,613	2,647	2,696	2,826	2,888	
DEMAIS IESC	2,310	2,247	2,290	2,257	2,295	2,398	2,452	2,429	2,654	2,621	2,733	2,863	2,780	
FEDERAL	3,765	3,775	3,506	3,457	3,812	3,788	3,690	3,337	3,284	3,322	3,453	3,487	3,491	
ESTADUAL	3,750	3,430	3,446	3,534	3,689	3,716	3,694	3,470	3,424	3,451	3,539	3,504	3,556	
MUNICIPAL			4,060	4,060	2,871	2,722	2,722	2,660	2,511	2,511	2,645	2,673	2,673	
PSFL	1,940		2,360	2,373	2,541	2,470	2,452	2,446	2,449	2,446	2,467	2,436	2,416	
MERCANTIL	2,373	2,230	2,258	2,233	2,294	2,505	2,532	2,549	2,537	2,504	2,496	2,578	2,521	
TOTAL	2,469	2,608	2,425	2,402	2,471	2,573	2,592	2,599	2,582	2,570	2,598	2,647	2,620	
BRASIL		ANO												
MODELO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
UCR	2,565	2,548	2,558	2,532	2,615	2,792	2,868	2,817	2,700	2,726	2,786	2,892	2,950	
DEMAIS IESC	2,653	2,658	2,540	2,540	2,654	2,730	2,777	2,736	2,820	2,823	2,833	2,952	2,950	
FEDERAL	3,230	3,095	3,132	3,182	3,176	3,161	3,154	3,124	3,125	3,155	3,198	3,214	3,278	
ESTADUAL	2,928	2,621	2,713	2,825	2,791	2,792	2,849	2,763	2,743	2,737	2,778	2,790	2,793	
MUNICIPAL	2,057	2,116	2,022	2,068	2,219	2,279	2,311	2,282	2,324	2,338	2,318	2,331	2,337	
PSFL	2,234	2,325	2,163	2,176	2,270	2,444	2,468	2,476	2,504	2,522	2,548	2,594	2,596	
MERCANTIL	2,130	2,256	2,048	2,060	2,142	2,382	2,420	2,443	2,452	2,474	2,469	2,491	2,489	
TOTAL	2,271	2,548	2,189	2,209	2,290	2,469	2,501	2,511	2,523	2,542	2,556	2,587	2,591	

ÍGC POR MODELO INSTITUCIONAL NO RS, SC E BRASIL (2019)



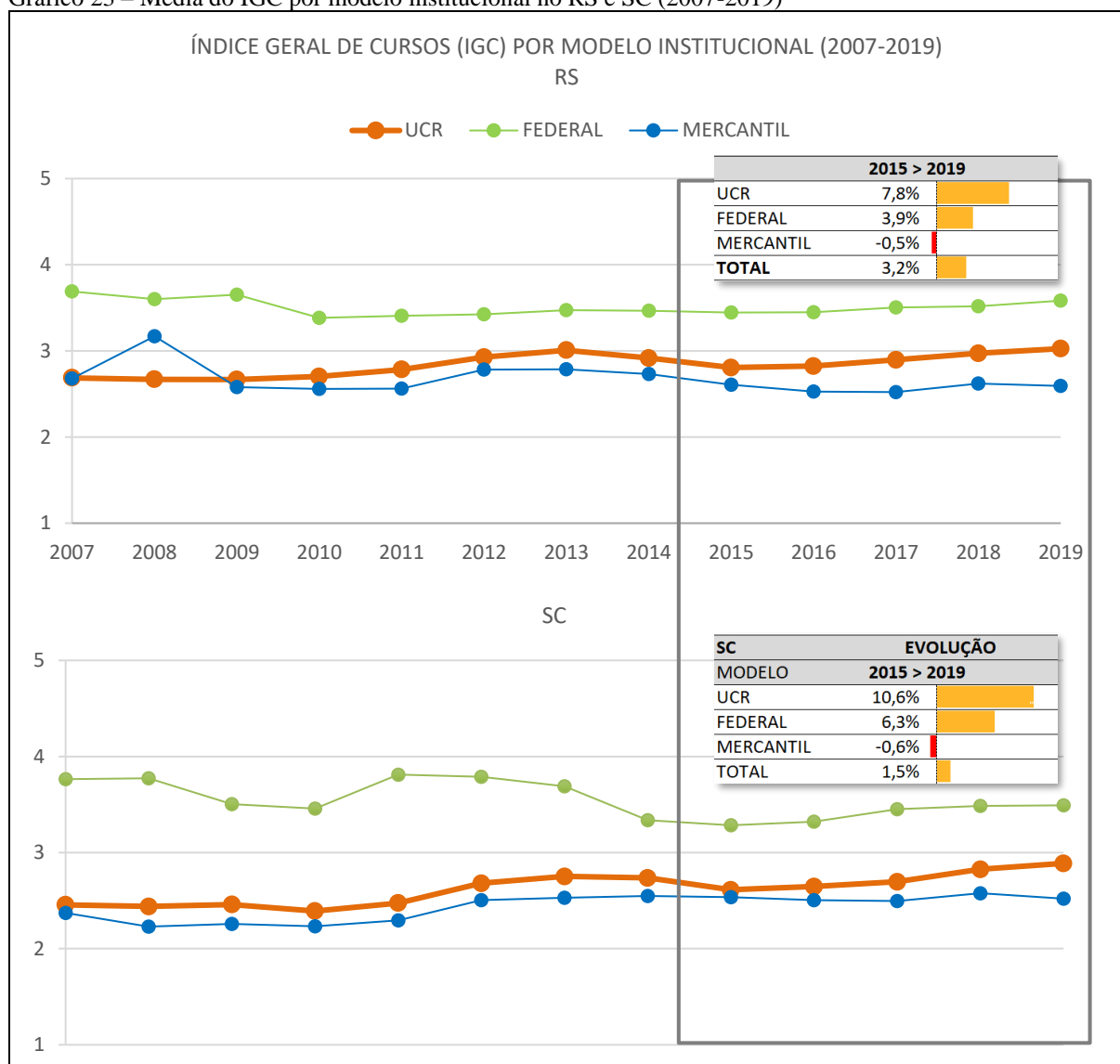
Fonte: autor, a partir de dados do IGC de 2007 a 2019 (MEC, 2023d) e Censo da Educação Superior (INEP, 2023).

A média do IGC em 2019 aponta o modelo federal como o de melhor desempenho nesse indicador no RS e em SC. No Brasil, o modelo federal ampliou sua distinção, sendo o único a alcançar média superior a 3. No RS e em SC, as UCRs posicionou-se como um meio-termo entre as instituições mercantis e as federais. As médias das UCRs correspondem a cerca de 83% das obtidas pelas federais nesses estados, enquanto as médias das mercantis equivalem a aproximadamente 86% das comunitárias. As instituições mercantis apresentaram a média mais baixa no RS e a segunda mais baixa em SC. Em todos os cenários, as mercantis desempenharam abaixo das médias totais.

Os valores do IGC (Contínuo) entre 2007 e 2009 foram expressos em uma escala de 0 a 500 e, por isso, foram divididos por 100 para padronização. A partir de 2010, os valores do IGC passaram a ser expressos em uma escala de 1 a 5. Essa mudança, assim como a reclassificação de instituições no mesmo período, introduz vieses na análise da série histórica. Bittencourt, Creutzberg e Bertolin (2023, p. 584) apontam que as mudanças metodológicas ocorridas no cálculo do IGC “[...] não permitem uma comparação dos resultados durante todo o período de existência do IGC”. No entanto, a partir de 2014, os autores constataram que não ocorreram modificações na metodologia de cálculo do índice, viabilizando a comparação com os anos seguintes.

O Gráfico 23 ilustra a evolução da média do IGC nos modelos UCR, federal e mercantil no RS e em SC, com destaque para o período entre 2015 e 2019. A imagem corrobora a análise anterior ao evidenciar, longitudinalmente, o afastamento das UCRs em relação às mercantis, especialmente no RS. Observam-se quatro períodos distintos na evolução do IGC entre os modelos analisados. O primeiro período, de 2007 a 2010, apresenta estabilidade das UCRs e das mercantis, com queda das federais no RS. No segundo, entre 2010 e 2013, todas avançaram, com destaque para as UCRs. No terceiro, a queda entre 2013 e 2015 deve ser desconsiderada em razão das mudanças metodológicas no cálculo do índice.

Gráfico 23 – Média do IGC por modelo institucional no RS e SC (2007-2019)



Fonte: autor, a partir de dados do IGC de 2007 a 2019 (MEC, 2023d) e Censo da Educação Superior (INEP, 2023).

Entre 2015 e 2019, destaca-se a variação de 7,8% a 10,6% no IGC das UCR. As federais também melhoraram, mas de modo menos intenso (3,9% a 6,3%). Enquanto isso, as mercantis oscilaram entre a queda e a estagnação (-0,5% a 0,6%).

A retração do sistema comunitário em termos de matrícula não abalou o desempenho dos indicadores de qualidade de seus cursos. Ao contrário, observa-se uma melhora significativa no desempenho dessas instituições no IGC. Já no período em que o modelo comunitário recebeu mais estudantes, de 2013 a 2015, verificou-se o efeito contrário, com a redução da média do IGC. Não sendo possível determinar os motivos, explicações podem ser desenvolvidas em pesquisa complementar.

O desempenho superior das federais e das comunitárias em relação às mercantis pode ser considerado um reflexo da composição dos modelos por organização acadêmica. A partir

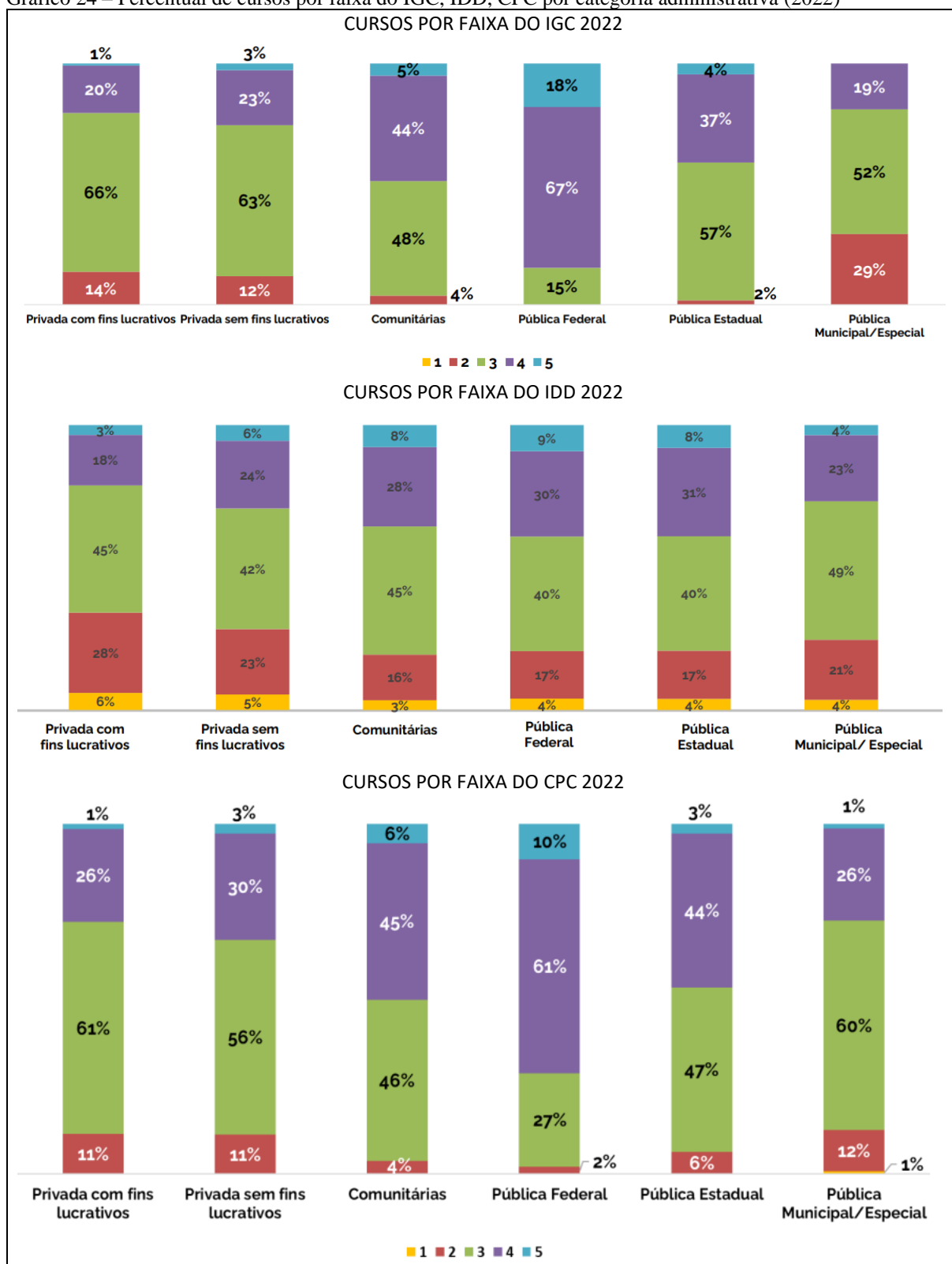
da relação de IES do Cadastro e-MEC (MEC, 2024), constatou-se que a organização acadêmica predominante entre as privadas são as faculdades (84%), enquanto as universidades representam apenas 2%. Já o modelo público federal é composto por 32% de universidades e 64% de Institutos Federais e faculdades. Por sua vez, o conjunto de comunitárias qualificadas pelo MEC (ICES) é composto por 42% de universidades, 22% de centros universitários e 35% de faculdades.

A esse registro pode ser associada a constatação do estudo de Bittencourt, Creutzberg e Bertolin (2023, p. 587) sobre as diferenças de IGC por organização acadêmica: “[...] nas faculdades, a diferença média foi a mais baixa, mas com um desvio-padrão superior. Já nos centros universitários, institutos e centros federais e nas universidades, as diferenças médias registradas [são] o triplo da cifra registrada nas faculdades”.

O Gráfico 24 apresenta o percentual de cursos por faixa do IGC 2022, por categoria, e, de modo complementar, aponta o percentual para outros dois indicadores: o IDD e o CPC. Destaca-se a concentração de cursos das instituições comunitárias nas faixas 4 e 5 do IGC (49%) e do CPC (51%). Nesses indicadores, o modelo comunitário posiciona-se com o segundo melhor desempenho, atrás apenas das federais e à frente das estaduais, das PSFL e das mercantis.

As privadas destacam-se pelo oposto, por concentrarem mais cursos nas faixas inferiores do que as outras categorias. No conceito do IDD, as mercantis acumulam mais de um terço de seus cursos nas faixas 1 e 2, consideradas insatisfatórias. A partir de tais dados, mesmo não se referindo apenas às UCRs, infere-se a estratificação do sistema de educação superior brasileiro por qualidade, com as federais, comunitárias e estaduais desfrutando de reconhecimento superior nos indicadores do MEC, enquanto as mercantis apresentam desempenho em níveis inferiores.

Gráfico 24 – Percentual de cursos por faixa do IGC, IDD, CPC por categoria administrativa (2022)



Fonte: INEP (2024b, pp. 13, 30 e 48).

A partir de 2009, os dados abertos do IGC apresentam os conceitos médios dos cursos de graduação, mestrado e doutorado, que servem como insumos para o cálculo do índice.

Assim, foi possível calcular a média desses conceitos para cada modelo institucional, por meio do mesmo tratamento dado ao IGC Contínuo.

Conceito médio dos cursos de graduação

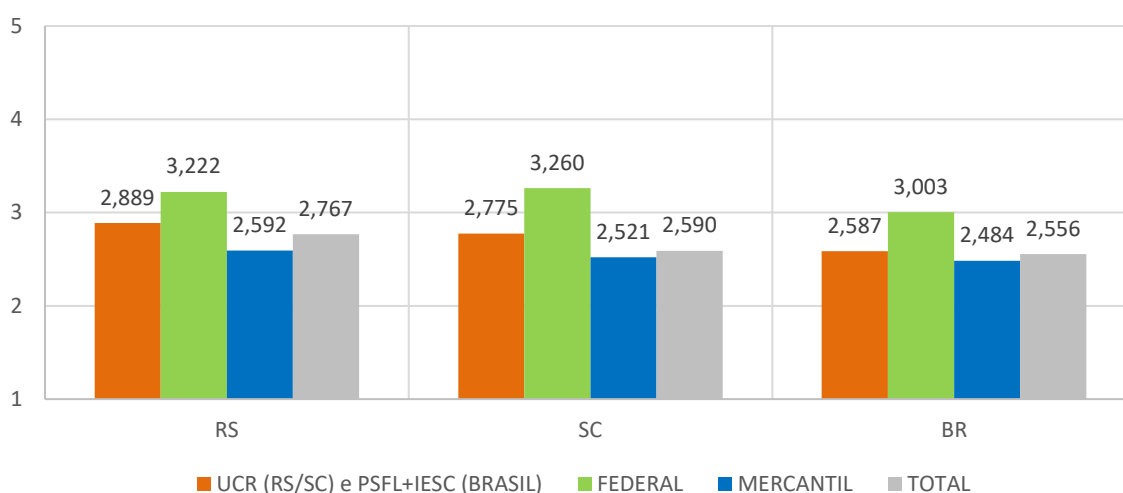
A Tabela 35 apresenta a média dos conceitos dos cursos de graduação das IES, por modelo institucional, tomando como base a série histórica de dados disponíveis de 2009 a 2019. O gráfico inserido destaca as médias do ano de 2019, enquanto o Gráfico 25 ilustra a evolução da média dos conceitos dos cursos de graduação dos modelos comunitário, federal e mercantil no RS e em SC, com ênfase no período de 2015 a 2019.

Os resultados observados são semelhantes ao fenômeno capturado no IGC: o desempenho superior das federais, a evolução qualitativa das UCRs e a performance das mercantis, que se mantém abaixo da média de todas as IES. No entanto, diferentemente da queda registrada no IGC, as mercantis no RS apresentaram melhora na média do conceito de seus cursos de graduação.

Tabela 35 – Média dos conceitos dos cursos de graduação, por modelo institucional (2009-2019)

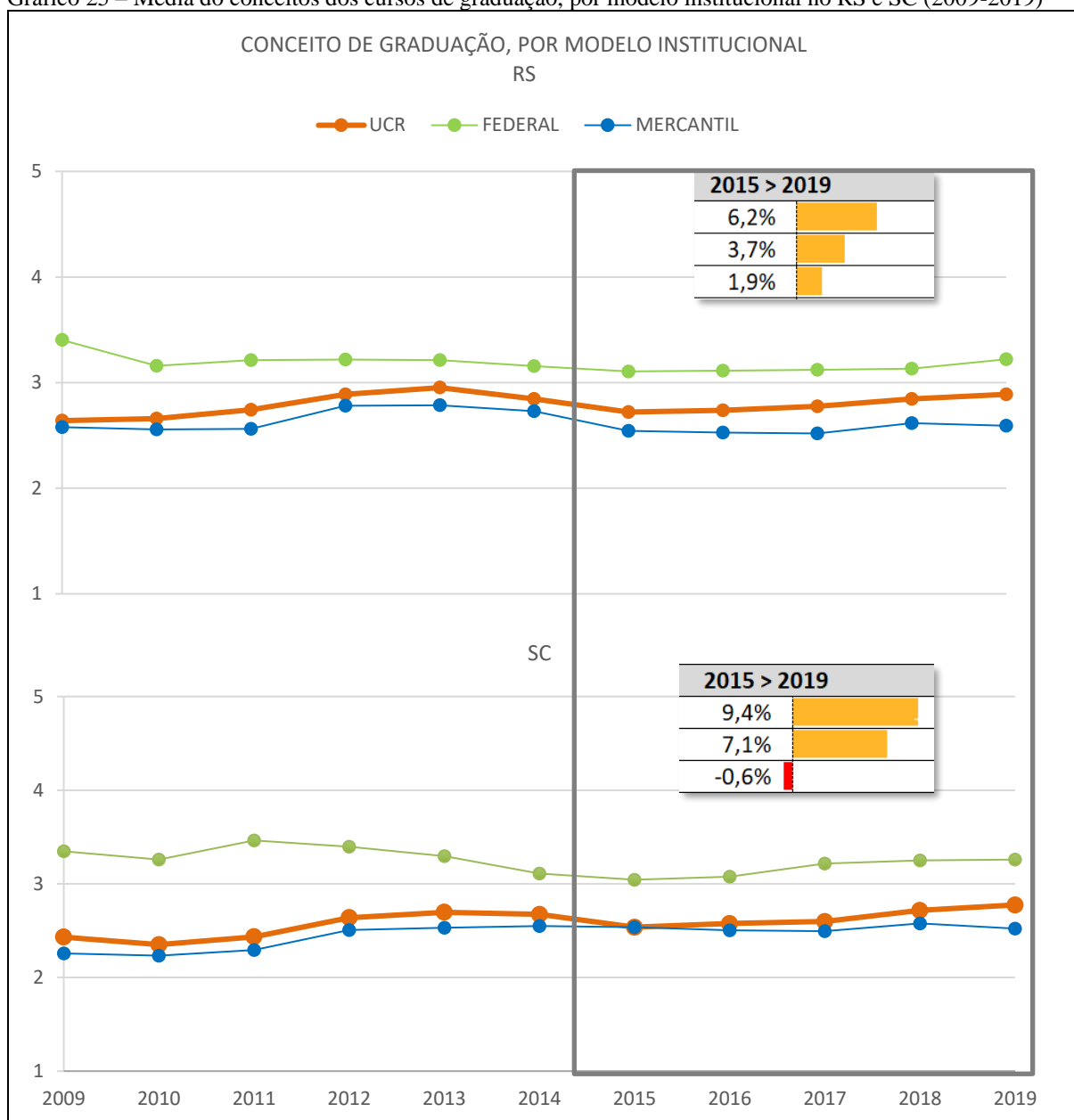
RS	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UCR	2,640	2,660	2,743	2,888	2,953	2,846	2,722	2,738	2,776	2,847	2,889
DEMAIS IESC	2,588	2,590	2,724	2,786	2,818	2,762	2,760	2,775	2,747	2,860	2,879
FEDERAL	3,404	3,160	3,212	3,218	3,213	3,156	3,106	3,114	3,122	3,131	3,222
ESTADUAL	3,487	3,509	3,540	3,385	3,354	3,198	3,242	3,240	3,169	3,141	3,211
PSFL	2,366	2,411	2,413	2,526	2,502	2,497	2,536	2,573	2,598	2,686	2,720
MERCANTIL	2,579	2,558	2,562	2,781	2,785	2,730	2,543	2,527	2,519	2,617	2,592
TOTAL	2,621	2,624	2,678	2,790	2,793	2,742	2,664	2,671	2,671	2,755	2,767
SC	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UCR	2,431	2,351	2,434	2,639	2,696	2,674	2,537	2,576	2,597	2,717	2,775
DEMAIS IESC	2,290	2,257	2,295	2,398	2,452	2,429	2,590	2,621	2,733	2,863	2,780
FEDERAL	3,348	3,261	3,464	3,396	3,296	3,111	3,044	3,076	3,215	3,250	3,260
ESTADUAL	3,376	3,438	3,583	3,607	3,488	3,203	3,139	3,143	3,149	3,111	3,189
MUNICIPAL	4,060	4,060	2,871	2,722	2,722	2,660	2,511	2,511	2,645	2,673	2,673
PSFL	2,356	2,367	2,539	2,469	2,450	2,444	2,447	2,443	2,466	2,435	2,416
MERCANTIL	2,258	2,233	2,294	2,505	2,532	2,549	2,537	2,504	2,496	2,577	2,521
TOTAL	2,411	2,383	2,450	2,554	2,569	2,574	2,550	2,544	2,569	2,617	2,590
BRASIL	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UCR	2,530	2,490	2,573	2,751	2,811	2,751	2,620	2,649	2,677	2,775	2,826
DEMAIS IESC	2,517	2,510	2,625	2,699	2,736	2,688	2,719	2,738	2,744	2,861	2,855
FEDERAL	2,942	2,982	2,976	2,951	2,921	2,896	2,883	2,900	2,919	2,930	3,003
ESTADUAL	2,650	2,730	2,699	2,710	2,750	2,670	2,647	2,635	2,668	2,684	2,694
MUNICIPAL	2,018	2,062	2,213	2,272	2,300	2,269	2,312	2,329	2,307	2,318	2,321
PSFL	2,150	2,158	2,252	2,425	2,451	2,456	2,483	2,500	2,523	2,566	2,569
MERCANTIL	2,044	2,054	2,136	2,374	2,416	2,438	2,445	2,469	2,464	2,486	2,484
TOTAL	2,168	2,183	2,264	2,442	2,474	2,482	2,491	2,511	2,521	2,552	2,556

CONCEITO DE GRADUAÇÃO (2019)



Fonte: autor, a partir de dados abertos do IGC de 2007 a 2019 (MEC, 2023d) e Censo da Ed Superior (INEP, 2023)

Gráfico 25 – Média do conceitos dos cursos de graduação, por modelo institucional no RS e SC (2009-2019)



Fonte: autor, a partir de dados abertos do IGC de 2007 a 2019 (MEC, 2023d) e Censo da Ed Superior (INEP, 2023)

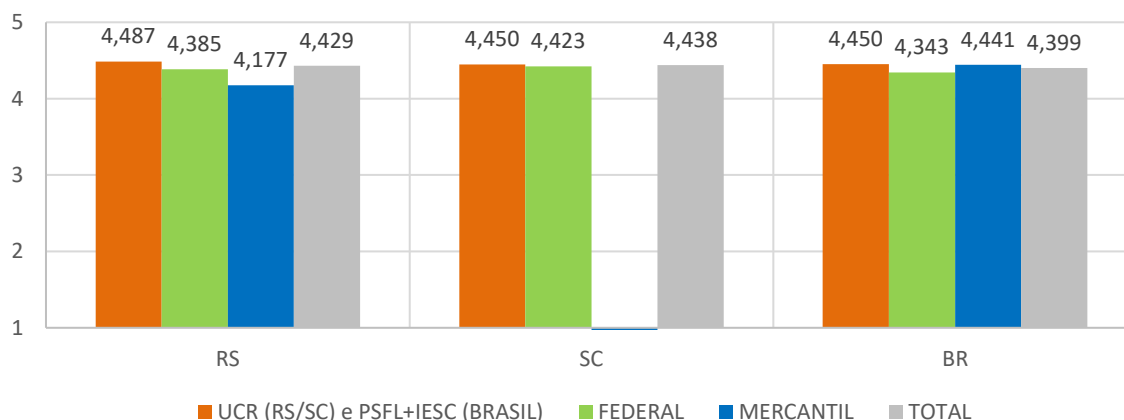
Conceito médio dos cursos de mestrado

A Tabela 36 apresenta a média dos conceitos dos cursos de mestrado das IES, por modelo institucional, com base na série histórica de dados disponíveis de 2009 a 2019. Houve uma mudança metodológica no cálculo dos conceitos entre os anos de 2013 e 2014. Por esse motivo, a comparação da evolução dos indicadores deve ser realizada separadamente para os períodos de 2009 a 2013 e de 2014 a 2019.

Tabela 36 – Média dos conceitos de cursos de mestrado no RS, SC e Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

RS	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UCR	3,609	3,590	3,509	3,390	3,710	4,302	4,286	4,264	4,504	4,476	4,487
DEMAIS IESC	3,813	3,811	3,814	3,803	4,085	4,437	4,432	4,402	4,424	4,400	4,476
FEDERAL	4,159	3,959	3,891	3,728	3,802	4,370	4,317	4,298	4,358	4,346	4,385
ESTADUAL								4,000	4,000	4,000	
PSFL	3,449	3,393	3,348	3,460	3,880	4,384	4,385	4,198	4,272	4,255	4,484
MERCANTIL	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	4,000	4,333	4,000	4,232	4,194	4,177
TOTAL	3,769	3,721	3,673	3,587	3,812	4,338	4,345	4,280	4,389	4,368	4,429
SC	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UCR	3,286	3,302	3,273	3,268	3,431	4,194	4,173	4,161	4,390	4,374	4,450
DEMAIS IESC							4,036				
FEDERAL	3,767	3,752	3,750	3,481	3,527	4,261	4,263	4,194	4,219	4,213	4,423
ESTADUAL	3,700	3,681	3,644	3,583	3,841	4,405	4,361	4,334	4,412	4,386	4,380
PSFL	3,000	3,000	3,000	3,000	3,350	4,169	4,184	4,086	4,000	4,000	
MERCANTIL								4,000	4,000	4,000	
TOTAL	3,370	3,377	3,354	3,317	3,475	4,222	4,193	4,161	4,305	4,293	4,438
BRASIL	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UCR	3,427	3,428	3,376	3,326	3,562	4,245	4,223	4,207	4,441	4,420	4,468
DEMAIS IESC	3,813	3,811	3,814	3,803	4,085	4,437	4,388	4,402	4,424	4,400	4,476
FEDERAL	3,709	3,682	3,615	3,527	3,652	4,278	4,278	4,257	4,303	4,279	4,343
ESTADUAL	3,455	3,489	3,426	3,381	3,591	4,244	4,266	4,261	4,319	4,308	4,361
MUNICIPAL	3,634	3,593	3,412	3,396	3,517	4,192	4,159	4,116	4,249	4,224	4,361
PSFL	3,519	3,506	3,486	3,463	3,588	4,275	4,257	4,235	4,316	4,315	4,443
MERCANTIL	3,476	3,422	3,384	3,396	3,635	4,276	4,236	4,206	4,298	4,297	4,441
TOTAL	3,556	3,538	3,494	3,455	3,620	4,272	4,259	4,239	4,317	4,306	4,399

CONCEITO DE CURSOS DE MESTRADO (2019)

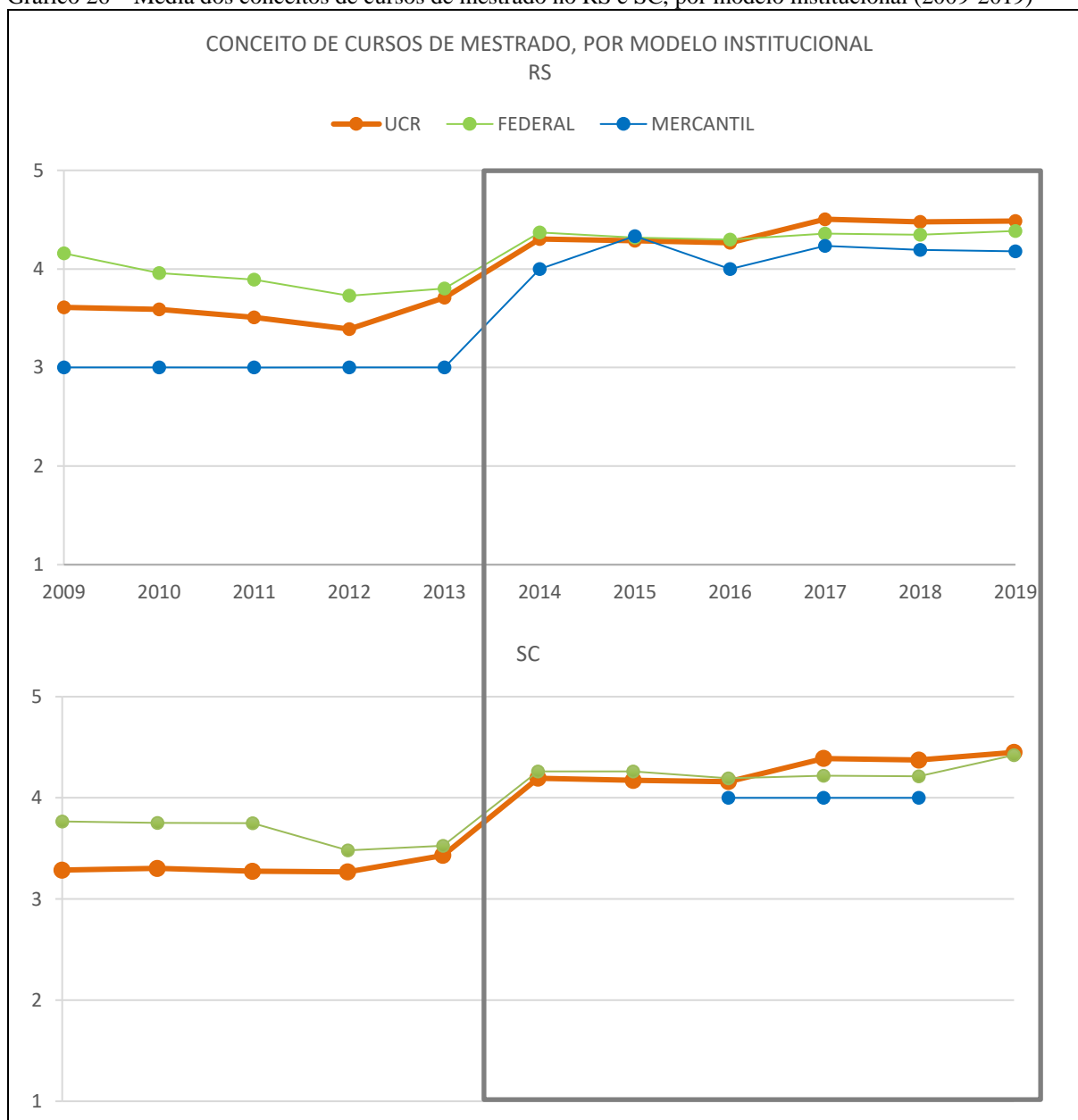


Fonte: autor, a partir de dados do IGC de 2007 a 2019 (MEC, 2023d) e Censo da Educação Superior (INEP, 2023).

O Gráfico 26 ilustra a evolução da média dos conceitos dos cursos de mestrado nos modelos comunitário, federal e mercantil no RS e em SC, com destaque para o período de 2015 a 2019. Nesse indicador, as comunitárias apresentam média superior às federais, apesar do amplo reconhecimento destas na pesquisa e na pós-graduação *stricto sensu*.

Entre 2016 e 2018, apenas três IES mercantis tiveram conceito atribuído no RS, e apenas uma em SC. O modelo mercantil alcançou médias inferiores às das federais.

Gráfico 26 – Média dos conceitos de cursos de mestrado no RS e SC, por modelo institucional (2009-2019)



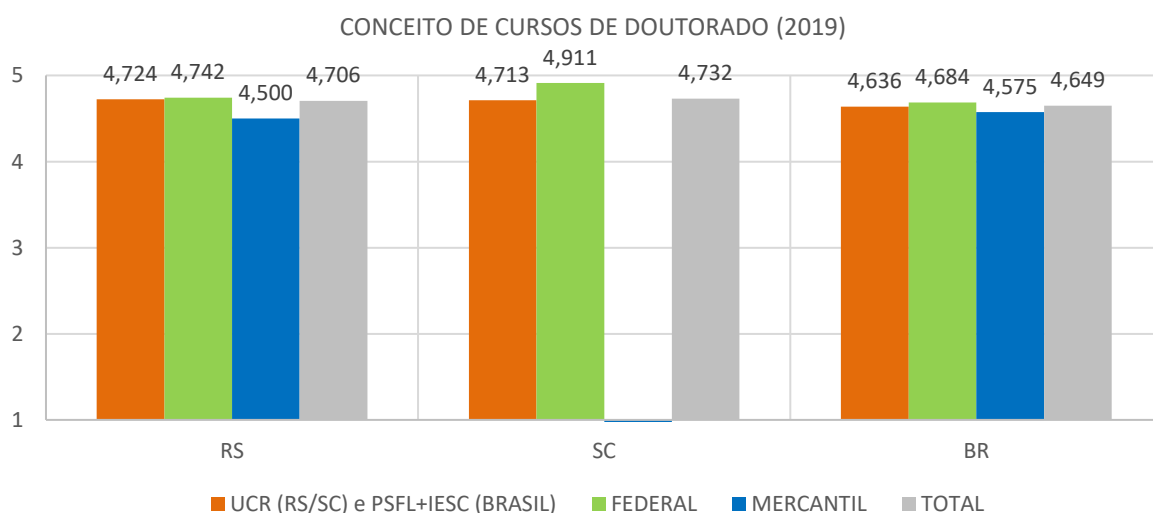
Fonte: autor, a partir de dados abertos do IGC de 2007 a 2019 (MEC, 2023d) e Censo da Ed Superior (INEP, 2023)

Conceito médio dos cursos de doutorado

A Tabela 37 apresenta a média dos conceitos dos cursos de doutorado das IES, por modelo institucional, no período de 2009 a 2019. Devido a mudanças metodológicas, os dados estão segmentados em dois intervalos: de 2009 a 2013 e de 2014 a 2019.

Tabela 37 – Média dos conceitos dos cursos de doutorado no RS, SC e Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

RS	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UCR	2,500	2,333	2,270	2,213	2,515	4,733	4,723	4,697	4,763	4,745	4,724
DEMAIS IESC	3,092	3,103	3,064	2,774	3,002	4,749	4,781	4,777	4,755	4,726	4,669
FEDERAL	2,831	2,790	2,758	2,724	2,858	4,713	4,709	4,703	4,782	4,750	4,742
PSFL	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	4,500	4,500	4,500	4,757	4,760	4,765
MERCANTIL							4,500	4,500	4,500	4,500	4,500
TOTAL	2,725	2,617	2,574	2,483	2,700	4,719	4,715	4,702	4,753	4,730	4,706
SC	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UCR	2,313	2,319	2,340	2,350	2,727	4,691	4,686	4,684	4,744	4,740	4,713
FEDERAL	3,225	3,158	3,159	3,104	3,388	4,915	4,901	4,891	4,914	4,910	4,911
ESTADUAL	1,800	1,817	1,852	1,871	2,377	4,654	4,627	4,615	4,725	4,707	4,685
TOTAL	2,379	2,375	2,395	2,396	2,779	4,718	4,708	4,704	4,761	4,756	4,732
BRASIL	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UCR	2,406	2,328	2,298	2,262	2,592	4,716	4,708	4,691	4,753	4,743	4,718
DEMAIS IESC	3,092	3,103	3,064	2,774	3,002	4,749	4,781	4,777	4,755	4,726	4,669
FEDERAL	2,619	2,578	2,545	2,503	2,574	4,662	4,664	4,658	4,705	4,698	4,684
ESTADUAL	2,318	2,397	2,342	2,327	2,536	4,666	4,628	4,611	4,693	4,684	4,678
MUNICIPAL	2,000	2,000	2,000	2,000	2,500	4,750	4,750	4,750	4,500	4,500	4,500
PSFL	2,667	2,504	2,470	2,415	2,466	4,622	4,601	4,593	4,660	4,644	4,610
MERCANTIL	2,254	2,146	2,125	2,154	2,141	4,549	4,523	4,525	4,604	4,592	4,575
TOTAL	2,551	2,476	2,440	2,398	2,500	4,644	4,630	4,622	4,679	4,667	4,649



Fonte: autor, a partir de dados do IGC de 2007 a 2019 (MEC, 2023d) e Censo da Educação Superior (INEP, 2023).

O Gráfico 27 ilustra a evolução da média dos conceitos dos cursos de doutorado nos modelos comunitário, federal e mercantil no RS e em SC, com destaque para o período de 2015 a 2019. Nesses estados, o desempenho das federais e das comunitárias é semelhante, com vantagem para as federais.

No período analisado, apenas uma IES mercantil, no RS, teve conceito de doutorado (IGC-D) atribuído.

Gráfico 27 – Média do conceito de cursos de doutorado no RS e SC, por modelo institucional (2009-2019)



Fonte: autor, a partir de dados do IGC de 2007 a 2019 (MEC, 2023d) e Censo da Educação Superior (INEP, 2023).

A partir da análise dos dados do IGC e de seus componentes, infere-se a existência de uma relação horizontal entre as federais e as comunitárias, com predomínio das primeiras, e

uma estratificação em relação às mercantis, que apresentam desempenho inferior nos indicadores de qualidade de cursos do MEC.

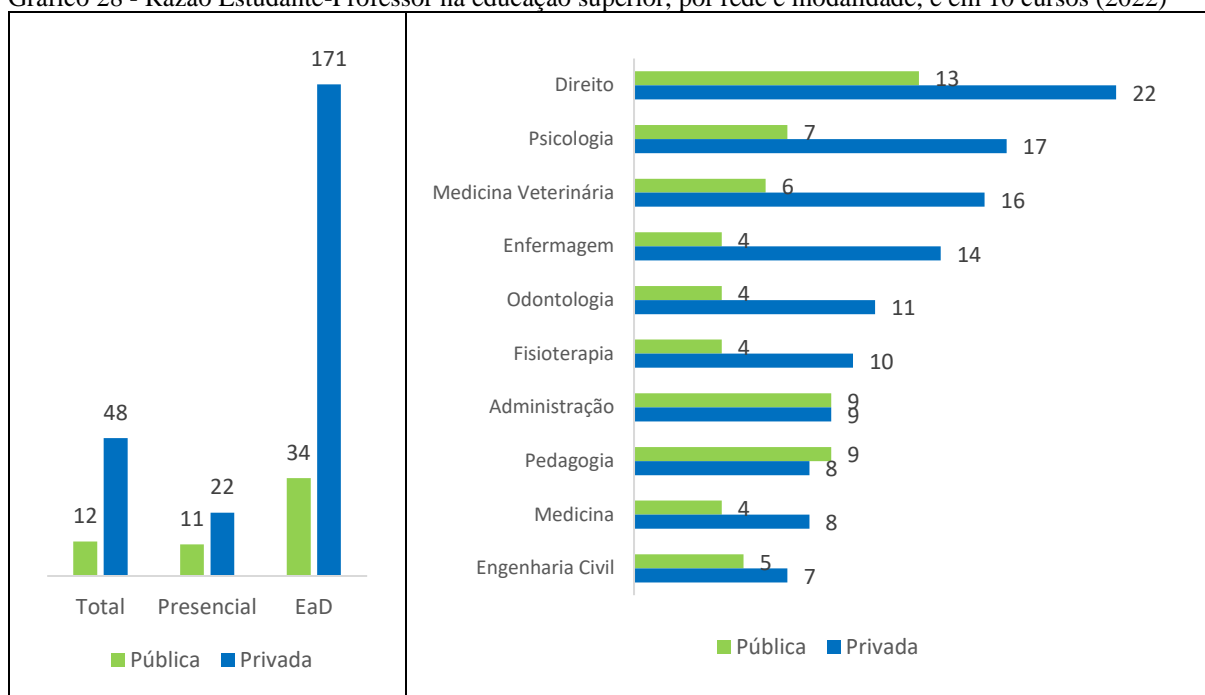
7.1.2.3 Razão Estudante-Professor (REP)

Trata-se da razão (A/B) entre (A) a soma da quantidade de estudantes matriculados na graduação de um conjunto de IES de um modelo institucional e (B) a soma da quantidade de docentes em atividade nessas instituições. A Razão Estudante-Professor (REP) – também denominada aluno-professor, aluno-docente ou estudante por professor – indica a média de estudantes para cada docente. Para Dourado e Rabelo (2012), além de ser um indicador quantitativo da carga de trabalho docente, a REP é um indicador de qualidade, “[...] uma vez que pode oferecer um retrato aproximado do apoio pedagógico disponível ao aluno, o que vai além da sala de aula” (2012, p. 6).

A REP é um parâmetro de uso internacional (*Student-Teacher Ratio - STR*), utilizado, por exemplo, nos Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a REP foi utilizada como indicador para estratégias de expansão da educação profissional técnica de nível médio (estratégia 11.11) e associada ao aumento da taxa de conclusão do ensino superior presencial em universidades públicas (estratégia 12.3), que prevê “elevar a relação de estudantes por professor(a) para 18 (dezoito)” (Brasil, 2014). Nesse contexto, a REP serve como mecanismo para monitorar e induzir o aumento da taxa de conclusão no ensino superior, considerando fatores de equidade, como condições de acesso e permanência, redução da evasão e flexibilização curricular.

Outra finalidade da REP é verificar o excesso de estudantes por professor, fator que contribui para a precarização da atividade docente e a fragilização das relações entre docentes e discentes – aspecto considerado decisivo para o desenvolvimento da aprendizagem. A divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior pelo INEP (2023b) utiliza a REP para comparar o desenvolvimento das redes pública e privada, bem como das modalidades presencial e EAD, nos dez cursos com mais matrículas no Brasil, como exemplificado no Gráfico 28 para os dados de 2022. Destaca-se a ampla diferença entre a REP da rede privada e da pública, especialmente na modalidade EAD, e entre os seis cursos com mais estudantes matriculados no país.

Gráfico 28 - Razão Estudante-Professor na educação superior, por rede e modalidade, e em 10 cursos (2022)



Fonte: INEP (2023b, p. 55).

A Tabela 38 destaca a relação entre o reduzido número de docentes e o elevado número de matriculados em algumas IES. É fato que, quando uma IES se dedica quase exclusivamente à modalidade EAD, a quantidade de professores é proporcionalmente muito menor. Em 2019, a REP da IES C, predominantemente EAD, foi de 1.078 estudantes por professor. Esse fenômeno se intensificou nos anos seguintes. Em 2022, na IES A, onde 99,9% dos estudantes estavam matriculados no EAD, a REP atingiu 2.594 estudantes por professor. Já na IES D, que opera exclusivamente na modalidade presencial, a REP foi de 10,9 estudantes por professor.

Tabela 38 – Matrículas por modalidade de ensino e docentes em grandes IES do Brasil (2019 e 2022)

ANO	NOME DA INSTITUIÇÃO	MATRÍCULAS					NÚMERO DE DOCENTES
		TOTAL	MODALIDADE DE ENSINO				
			EAD	%	PRESENCIAL	%	
2019	Instituição de ensino A	447.944	234.103	52,3	213.841	47,7	5.812
	Instituição de ensino B	375.395	363.584	96,9	11.811	3,1	786
	Instituição de ensino C	282.694	281.712	99,7	982	0,3	262
2022	Instituição de ensino A	669.275	668.743	99,9	532	0,1	258
	Instituição de ensino B	693.102	686.801	99,1	6.301	0,9	523
	Instituição de ensino C	363.958	236.483	65,0	127.475	35,0	3.877
	Instituição de ensino D	63.977	2	0,0	63.975	100,0	5.863

Fonte: INEP (2020, p. 36 e 2023b, p. 53)

A partir dos microdados do Censo da Educação Superior, das IES e dos cursos, foi possível calcular a Razão Estudante-Professor (REP) para cada modelo institucional. A série histórica foi delimitada ao período de 2010 a 2019, conforme a disponibilidade dos dados.

A quantidade de estudantes matriculados na graduação está descrita no item 7.1.4.2, não sendo necessária sua repetição. Assim, restou calcular a quantidade de professores em exercício no RS, SC e no Brasil, por modelo institucional. A Tabela 39 apresenta os resultados.

Tabela 39 – Professores em exercício nas IES do Brasil, RS e SC, por modelo institucional (2010-2019)

RS								
ANO	UCR	FED	EST	MUN	DEMAIS IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2010	5.694	7.343	145	0	4.878	2.807	1.906	22.773
2011	5.373	7.775	185	0	4.963	2.745	2.101	23.142
2012	5.325	8.293	199	0	4.990	2.705	2.276	23.788
2013	5.502	8.747	209	0	4.918	2.650	2.473	24.499
2014	5.666	9.182	250	0	4.946	2.469	2.885	25.398
2015	5.676	9.696	259	0	4.855	2.420	2.898	25.804
2016	5.602	10.037	257	0	4.652	2.358	2.953	25.859
2017	5.470	10.274	273	0	4.466	2.115	3.003	25.601
2018	5.154	10.600	277	0	4.253	1.983	3.184	25.451
2019	4.720	10.765	283	0	4.185	1.655	3.212	24.820
10>19	-17,1%	46,6%	95,2%		-14,2%	-41,0%	68,5%	9,0%
SC								
ANO	UCR	FED	EST	MUN	DEMAIS IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2010	7.499	2.609	601	103	981	1.428	2.461	15.682
2011	7.357	2.861	795	140	988	1.436	2.585	16.162
2012	7.298	3.277	1.102	125	1.049	1.487	2.464	16.802
2013	7.686	3.702	1.153	135	1.093	1.407	2.598	17.774
2014	7.742	3.889	1.189	134	1.100	1.423	3.217	18.694
2015	7.849	4.088	1.255	156	1.092	1.387	3.144	18.971
2016	7.651	4.368	1.195	179	1.052	1.317	3.033	18.795
2017	7.699	4.579	1.174	170	930	1.412	2.979	18.943
2018	7.332	4.755	1.183	157	844	1.287	3.191	18.749
2019	6.420	4.945	1.190	151	818	1.271	3.185	17.980
10>19	-14,4%	89,5%	98,0%	46,6%	-16,6%	-11,0%	29,4%	14,7%
BRASIL								
ANO		FED	EST	MUN		PSFL E IESC	MERC	TOTAL
2010		78.608	45.069	5.423		136.377	79.858	345.335
2011		84.408	47.376	5.310		138.319	82.005	357.418
2012		90.416	48.172	5.748		132.905	85.491	362.732
2013		95.194	48.275	5.589		130.763	87.461	367.282
2014		101.768	50.863	5.654		130.080	95.021	383.386
2015		105.558	52.575	5.651		128.481	95.739	388.004
2016		110.105	51.791	5.729		123.860	92.609	384.094
2017		113.907	50.703	5.688		119.221	91.154	380.673
2018		117.043	50.385	5.620		105.514	105.912	384.474
2019		120.497	49.437	5.763		101.208	109.168	386.073
10>19		53,3%	9,7%	6,3%		-25,8%	36,7%	11,8%

Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023).

O Gráfico 29 apresenta a quantidade de professores em exercício no RS, SC e no Brasil, em IES federais, mercantis e UCRs, no período de 2010 a 2019.

Gráfico 29 – Quantidade de professores no Brasil, RS e SC, por modelo institucional (2010-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023).

Com esses dados, foi possível calcular a REP por modelo institucional. Os resultados estão apresentados na Tabela 40, com destaque para a variação percentual de 2010 a 2019.

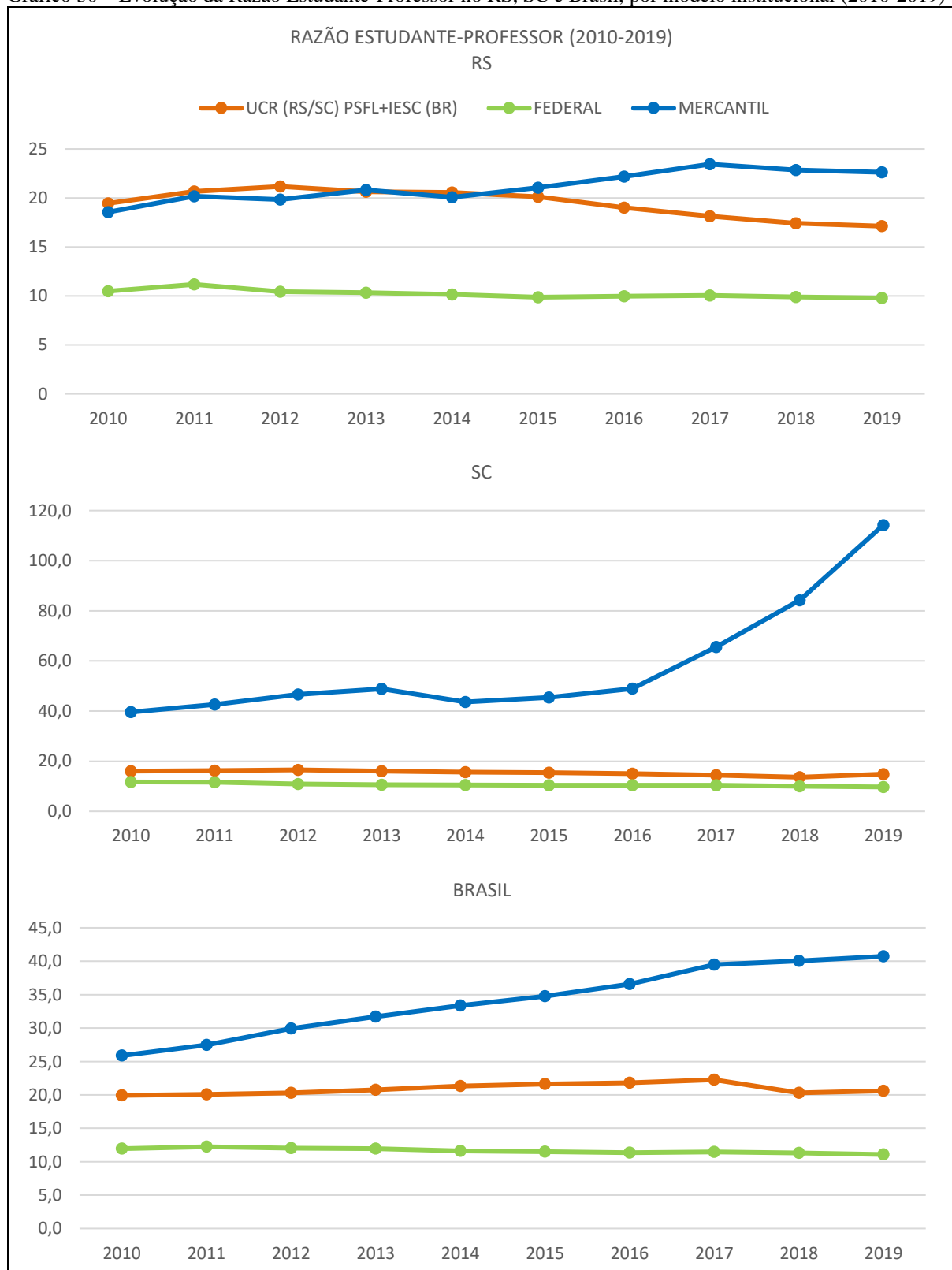
Tabela 40 – Razão Estudantes-Professor (REP) no RS, SC e Brasil, por modelo institucional (2010-2019)

RS								
ANO	UCR	FED	EST	MUN	DEMAIS IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2010	19,5	10,5	14,6		18,9	36,9	18,6	18,5
2011	20,7	11,2	10,7		18,5	34,4	20,2	18,5
2012	21,2	10,4	11,2		18,1	26,2	19,9	17,2
2013	20,7	10,3	11,7		18,2	21,7	20,8	16,5
2014	20,6	10,2	9,9		18,0	21,5	20,1	16,2
2015	20,1	9,9	11,4		18,1	22,9	21,1	16,2
2016	19,0	10,0	13,8		17,6	22,8	22,2	15,9
2017	18,1	10,1	14,8		17,4	23,2	23,4	15,8
2018	17,4	9,9	14,4		17,7	22,8	22,9	15,4
2019	17,1	9,8	14,2		16,2	21,8	22,6	14,8
2010>2019	-12,0%	-6,6%	-2,9%		-14,2%	-40,7%	21,9%	-20,0%
SC								
ANO	UCR	FED	EST	MUN	DEMAIS IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2010	16,1	11,7	17,5	14,5	10,5	10,9	39,6	18,3
2011	16,3	11,6	15,2	11,8	10,3	11,9	42,6	18,8
2012	16,5	10,9	10,8	15,8	10,2	11,8	46,7	18,7
2013	16,0	10,6	11,0	16,4	10,3	11,9	48,8	18,7
2014	15,6	10,5	10,9	18,8	11,2	12,5	43,7	18,6
2015	15,4	10,4	10,7	15,8	11,4	13,0	45,4	18,6
2016	15,0	10,4	10,2	14,7	11,5	14,5	49,0	18,9
2017	14,4	10,4	11,2	15,6	12,5	12,8	65,6	21,1
2018	13,6	10,0	10,4	16,4	12,1	12,4	84,2	24,4
2019	14,8	9,7	10,4	17,0	12,0	12,6	114,2	30,5
2010>2019	-8,0%	-17,1%	-40,5%	17,3%	14,9%	16,1%	188,6%	66,8%
BRASIL								
ANO		FED	EST	MUN		PSFL	MERC	TOTAL
2010		11,9	13,3	15,4		19,9	25,9	18,6
2011		12,2	13,1	15,9		20,1	27,5	18,9
2012		12,0	13,0	15,6		20,3	29,9	19,5
2013		12,0	12,5	17,2		20,7	31,7	19,9
2014		11,6	12,1	17,5		21,3	33,4	20,4
2015		11,5	11,8	16,3		21,6	34,8	20,7
2016		11,3	12,0	16,1		21,8	36,6	21,0
2017		11,5	12,7	15,5		22,3	39,5	21,8
2018		11,3	13,1	14,9		20,3	40,0	22,0
2019		11,1	13,3	14,1		20,6	40,7	22,3
2010>2019		-7,2%	-0,4%	-8,3%		3,4%	57,4%	20,1%

Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023).

O Gráfico 30 evidencia a variação da REP nos modelos UCRs, federal e mercantil no RS, SC e no Brasil, no período de 2010 a 2019.

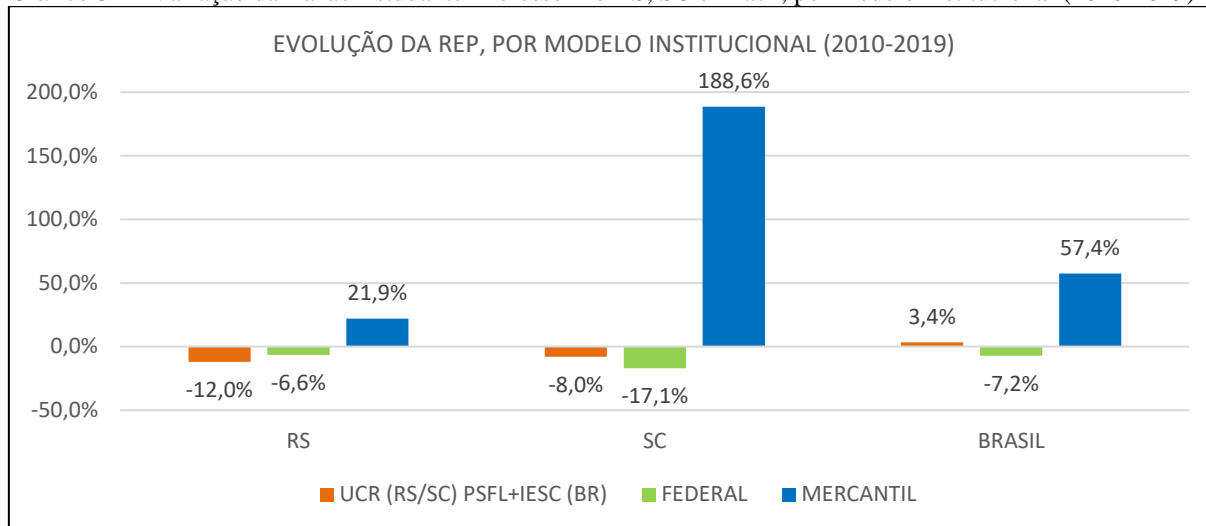
Gráfico 30 – Evolução da Razão Estudante-Professor no RS, SC e Brasil, por modelo institucional (2010-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023).

O Gráfico 31 destaca a variação percentual da REP nos modelos comunitário, federal e privado no RS e em SC, no período de 2010 a 2019.

Gráfico 31 – Variação da Razão Estudante-Professor no RS, SC e Brasil, por modelo institucional (2010-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023).

Nos modelos comunitário e federal, observou-se uma queda da REP no RS e no Brasil. Nas comunitárias do RS, a REP foi reduzida em 12%, passando de 19,5 para 17,1, enquanto, nas federais, a redução foi de 6,6%, de 10,5 para 9,8. Em SC, foram as federais que apresentaram a maior redução (17,1%), caindo de 16,1 para 14,8, enquanto as comunitárias passaram de 16,1 para 14,8. No cenário nacional, repetiu-se a tendência de queda do índice nas federais, de 11,9 para 11,1.

Em 2019, em todos os cenários, as federais estavam ainda mais distantes da meta de 18 estudantes por professor, estipulada na estratégia 12.3 do PNE. Comparativamente, ao se aplicar essa meta à rede comunitária, as UCRs demonstraram melhor desempenho. De 2010 a 2015, as UCRs responderam melhor às políticas de aceleração da expansão da educação superior, ao menos neste indicador. No RS, as UCRs mantiveram-se acima dessa meta até 2017, quando, ao que tudo indica, os efeitos da retração do financiamento começaram a ser sentidos.

As características do modelo mercantil no RS diferem das de SC. No RS, não há grandes instituições mercantis com sede no estado que se dediquem majoritariamente ao ensino a distância. A oferta dessa modalidade ocorre predominantemente por meio de IES com sede em outros estados. A Tabela 41 indica que, em 2022, 45% de todos os estudantes de graduação do RS estavam matriculados em cursos EAD oferecidos por instituições sediadas fora do estado. Dessa forma, a REP das mercantis com sede no RS não é tão elevada quanto a das mercantis de SC. Ainda assim, mesmo com um expressivo crescimento de 22%, passando de 18,6 para

22,7, a REP do modelo mercantil no RS permaneceu inferior à média nacional do segmento e muito abaixo da observada em SC.

Tabela 41 – Proporção de matrículas de graduação por modalidade de ensino, organização acadêmica e categoria administrativa no RS (2022)

MOD	%	%	MODALIDADE, ORG. ACAD., CAT. ADM., SEDE		
EAD	55%	44,8%	Estudantes do RS em cursos EAD de instituições de fora do RS		
		10,2%	EAD em IES com sede no RS	4,3%	Mercantil
				3%	Comunitária
				14%	Privada sem fins lucrativos
1%	Federal				
PRESENCIAL	45%	6%	Presencial em outras instituições	0,6%	Estadual
				2,4%	Institutos Federais
				3%	Privada sem fins lucrativos
		9%	Presencial em faculdades e centros mercantis		
		13,8%	Presencial em universidades federais		
15,3%	Presencial em universidades comunitárias				

Fonte: autor, a partir do Censo da Educação Superior de 2022 (INEP, 2023).

No Estado de SC, observou-se o maior avanço da REP, que passou de 39,6 em 2010 para 114,2 em 2019, um salto de 188,6%. Esse crescimento foi superior ao da média nacional, que alcançou um índice de 40,7. A diferença entre os dados de SC e a média nacional revela outra característica atual da educação superior no Brasil: a concentração do ensino em poucos e grandes grupos consolidadores que operam no mercado educacional.

SC é sede de IES que exploram o ensino a distância em larga escala em todo o país. Por exemplo, a UNIASSELVI, controlada pela Vitru Educação, é a maior instituição de ensino superior do estado. A Vitru é um dos nove maiores grupos de educação superior do Brasil⁶⁹ (INEP, 2023). Conforme Bielschowsky (2024), esses grupos concentram 79,9% das matrículas de EAD do país e 49,6% de toda a educação superior. O autor identificou, entre outros problemas dessas instituições – como o baixo desempenho dos estudantes no ENADE –, a alta taxa de evasão: quase 60% dos ingressantes de 2018 não estavam mais ativos no fim de 2019. Assim, caso essas instituições consigam reduzir a evasão, o índice REP pode ser ainda maior, caso não seja acompanhado pela ampliação do corpo docente. No entanto, isso é pouco provável, dado o modelo de redução de custos adotado pelas empresas de educação privada – conforme exemplificado por Ball (2022) – e a massificação pretendida na exploração do ensino a distância.

⁶⁹ Conforme a Hoper Educação, os nove maiores grupos educacionais do ensino superior do Brasil são Afya, Ânima, Cruzeiro do Sul, Kroton, Ser Educacional, Vitru, Yduqs, Unip e Uninove. Juntos, detêm 58% de participação nas matrículas de graduação (Valor Econômico, 24 abr. 2024, disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2024/04/24/grupos-de-ensino-superior-se-preparam-para-nova-onda-de-consolidacao-no-setor.ghtml>)

7.1.3 Disponibilidade na educação superior

Para avaliar a disponibilidade da educação superior oferecida pelos diferentes modelos institucionais, foram produzidos dados segmentados para as regiões do RS, SC e Brasil, no período de 2005 a 2019, considerando os seguintes descritores:

- (a) Quantidade de Instituições de Ensino Superior;
- (b) Quantidade de cursos de graduação oferecidos (total, presencial e a distância);
- (c) Quantidade de vagas oferecidas (total, presencial e a distância);
- (d) Razão Vagas-População de 18 a 24 anos (RVP1824) (total, presencial e a distância).

Os dados foram analisados sob a forma de proporção percentual e variação percentual, quando a série histórica estava disponível e/ou quando essa abordagem foi considerada metodologicamente adequada.

7.1.3.1 Instituições de Educação Superior

Para contabilizar o conjunto de IES nos diferentes modelos institucionais, foi necessário localizar e sinalizar as instituições comunitárias do RS e de SC no Censo da Educação Superior, no período de 2005 a 2019. Após o *download* dos microdados dessa base no site do INEP (2023), as planilhas de cada ano foram tratadas no Microsoft Excel para a identificação das IES por modelo institucional.

As instituições comunitárias foram classificadas entre “UCRs” e “IESC”, conforme a definição descrita no capítulo 5. Essas instituições estavam enquadradas nas categorias administrativas “Privadas Sem Fins Lucrativos”, “Pública Municipal” ou “Especial”. Os modelos institucionais públicos foram subdivididos em “Federal”, “Estadual”, “Municipal” e “Especial”. Já as instituições do modelo privado foram diferenciadas entre sem fins lucrativos (“PSFL”) e com fins lucrativos (“Mercantis”).

Nas análises referentes ao Brasil, as instituições comunitárias do RS e de SC (UCRs e demais IESC) foram somadas às privadas sem fins lucrativos, formando a categoria “PSFL+IESC”. Os dados no nível nacional são utilizados de forma complementar, a título de contextualização dos efeitos das políticas indutoras da expansão da educação superior no conjunto do sistema brasileiro.

Em 2010, houve uma mudança metodológica na classificação das IES privadas.

O Gráfico 32 apresenta a série histórica, de 2005 a 2019, da soma total de IES no Brasil e nos estados do RS e de SC. Foi incluída a linha de tendência da média móvel entre dois períodos.

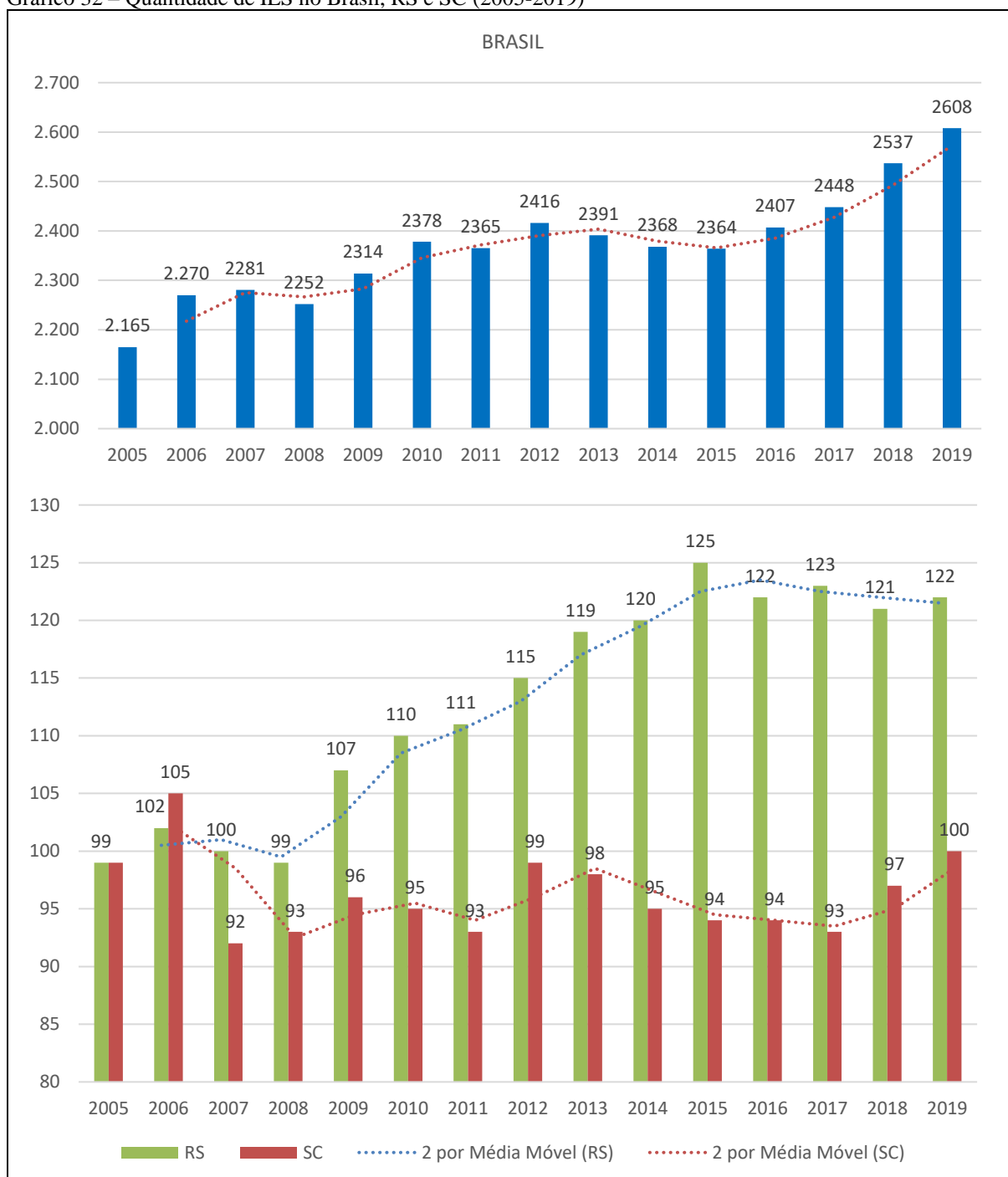
O maior crescimento anual da quantidade de IES no Brasil, de 4,8%, ocorreu no início da série histórica, entre 2005 e 2006, quando o número de instituições saltou de 2.165 para 2.270. Posteriormente, a evolução seguiu em duas ondas (com períodos de crescimento e estabilidade) e uma ascensão final. As ondas de 2005-2008 e 2008-2015 foram seguidas por um crescimento constante a partir de 2016. Entre 2016 e 2019, foram criadas mais 244 IES, representando um aumento de 10,3%, totalizando 2.608 instituições.

A evolução da quantidade de IES no RS e em SC evidencia cenários distintos.

No RS, entre 2005 e 2008, verificou-se um período de estabilidade, com um número de instituições oscilando em torno de 100. Em 2009, ocorreu um salto, com a criação de 8 novas IES. A expansão continuou até 2015, quando o sistema do RS atingiu seu auge, com 125 IES, um crescimento de 26% em relação ao início da série. Nos anos seguintes, observou-se um período de estabilidade, com uma leve queda, chegando a 122 instituições em 2019.

Em SC, o avanço anual mais intenso ocorreu entre 2005 e 2006, quando o número de IES passou de 99 para 105. No entanto, seguiu-se uma retração para 92 instituições em 2007. A partir de então, registraram-se duas ondas de crescimento (2007-2011 e 2011-2017), seguidas por uma ascensão nos últimos dois anos da série histórica. Em 2019, o estado contava com 100 IES.

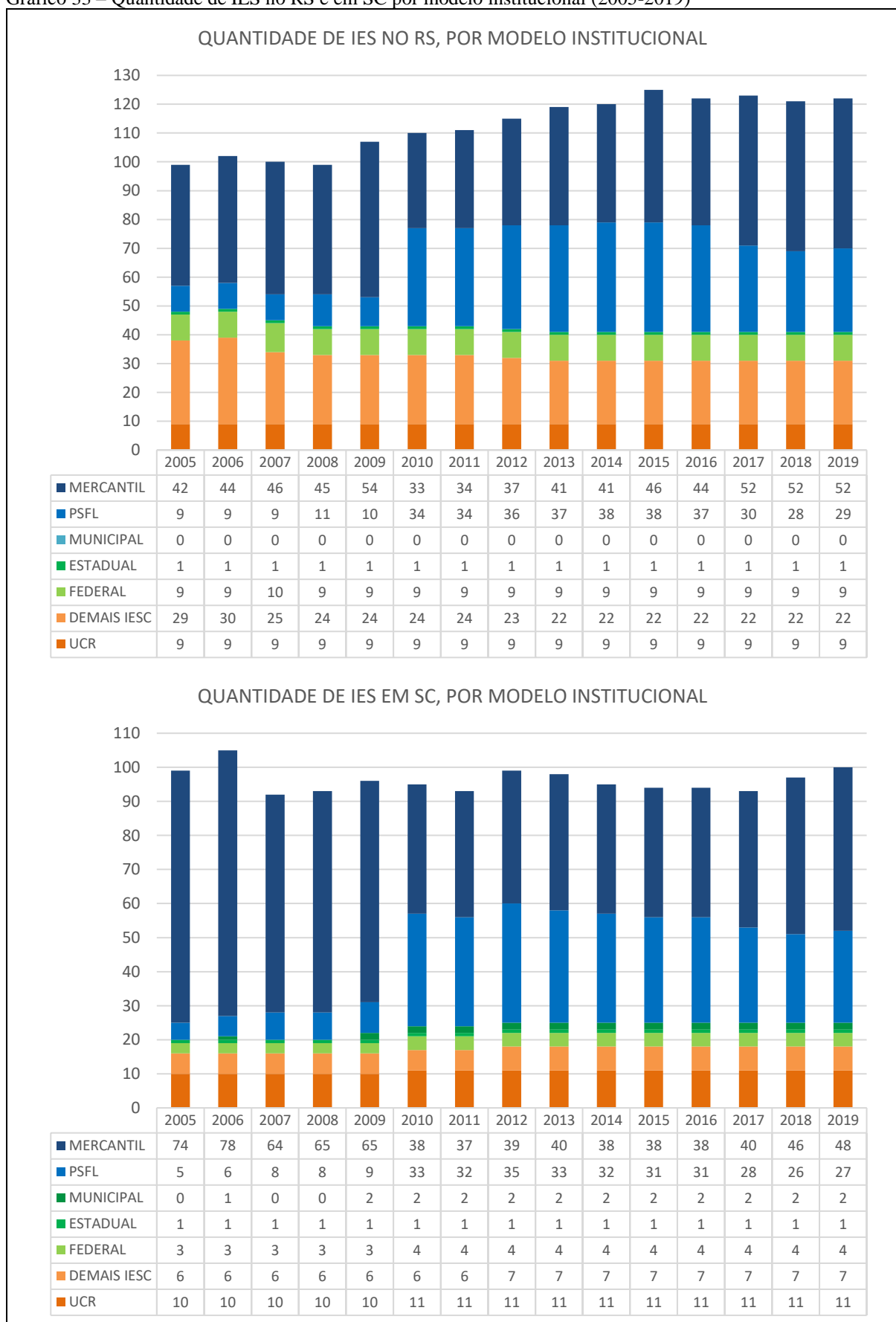
Gráfico 32 – Quantidade de IES no Brasil, RS e SC (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

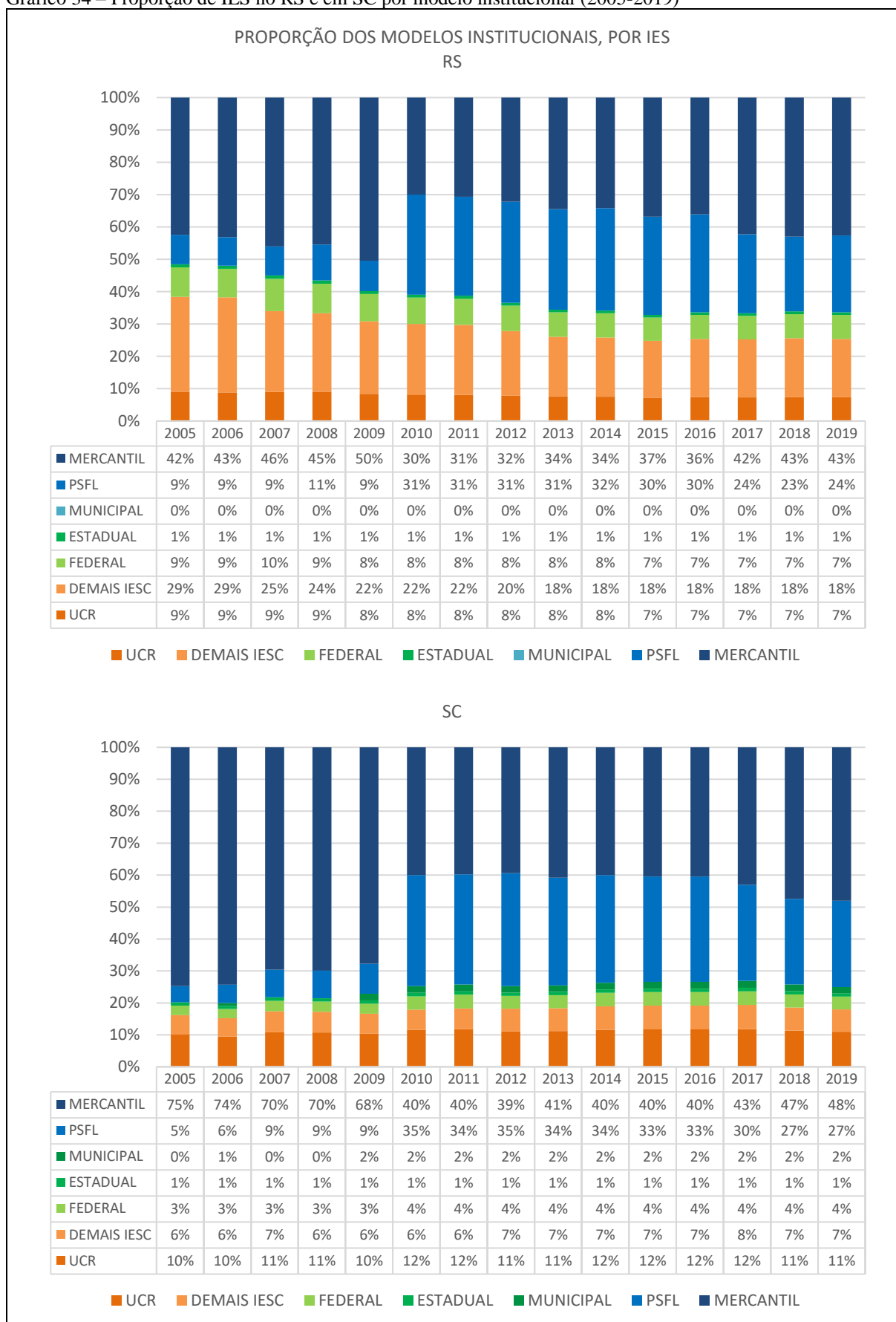
Os gráficos 33 e 34 apresentam, respectivamente, o quantitativo de IES e a proporção percentual por modelo institucional no RS e em SC.

Gráfico 33 – Quantidade de IES no RS e em SC por modelo institucional (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023) e MEC (2024).

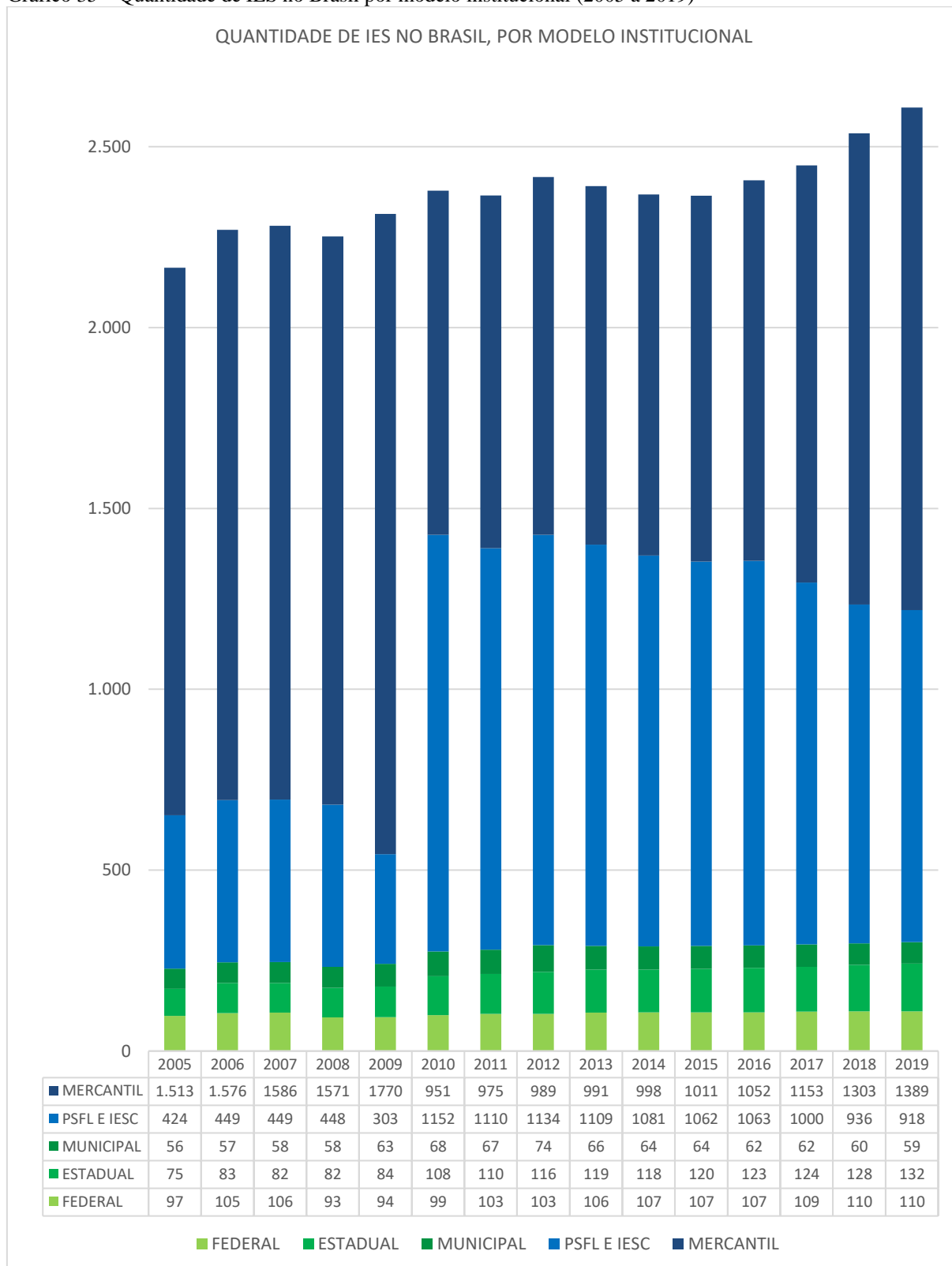
Gráfico 34 – Proporção de IES no RS e em SC por modelo institucional (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023) e MEC (2024).

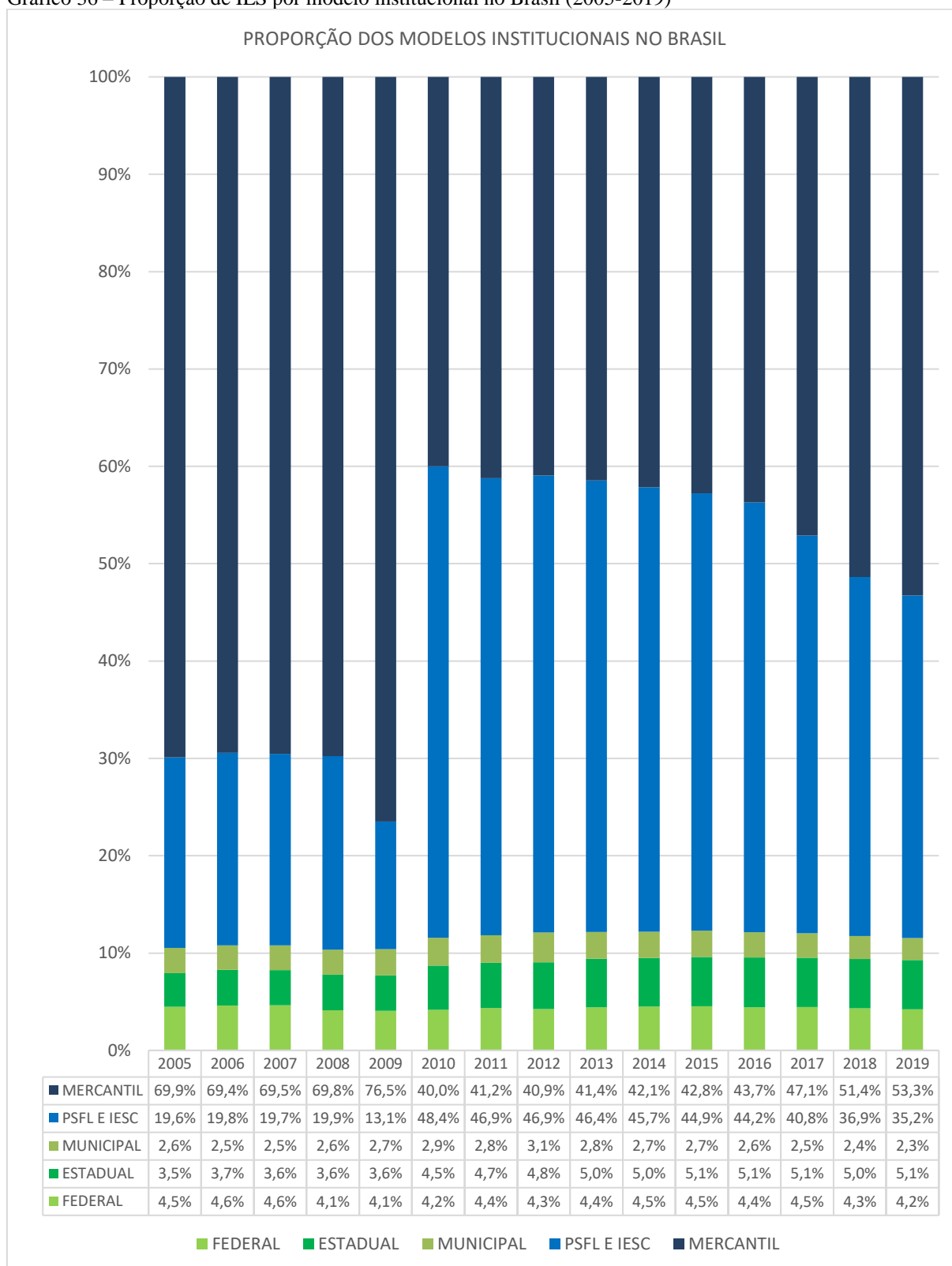
Os gráficos 35 e 36 apresentam, respectivamente, a quantidade de IES e a proporção percentual por modelo institucional no Brasil.

Gráfico 35 – Quantidade de IES no Brasil por modelo institucional (2005 a 2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Gráfico 36 – Proporção de IES por modelo institucional no Brasil (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

A Tabela 42 evidencia a evolução percentual da quantidade de instituições por modelo institucional na série histórica. Devido à mudança na classificação das IES privadas entre 2009

e 2010, a análise da evolução das PSFL e das instituições mercantis está limitada ao período de 2010 a 2019. Não foram registrados acréscimos de novas instituições federais e UCRs no RS. Em SC, houve apenas a criação de uma nova IES federal e outra UCR. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada em 2009, com sede na cidade de Chapecó, SC, e mais cinco *campi* em municípios do Paraná e do Rio Grande do Sul. A base de dados analisada não permite identificar a expansão da disponibilidade de IES por *campi* e polos de EAD.

Tabela 42 – Variação percentual da quantidade de IES no Brasil, RS e SC por modelo institucional (2010-2019)

PERÍODO	REGIÃO	FEDERAL	ESTADUAL	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
2010 > 2019	RS			-8,3%	-14,7%	57,6%	10,9%
	SC			16,7%	-18,2%	26,3%	5,3%
	BRASIL	11,1%	22,2%		-20,3%	46,1%	9,7%
2005 > 2019	RS			-24,1%	222,2%	23,8%	10,9%
	SC	10%	33,3%	16,7%	-18,2%	26,3%	5,3%
	BRASIL	13,4%	76,0%		116,5%	-8,2%	20,5%

Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023) e MEC (2024).

No Brasil, na rede pública, o modelo estadual foi o que mais cresceu, o que indica o fomento de políticas estaduais específicas e localizadas, e não um movimento de alcance nacional. Mesmo com o avanço das instituições federais, a rede pública não conseguiu ultrapassar a barreira de 300 IES.

Enquanto isso, desde 2010, o modelo privado mercantil manteve-se em crescimento, acumulando um avanço de 46% na série histórica até 2019. Os dados evidenciam o início da fase aguda de crescimento do setor mercantil a partir de 2017. Entre 2017 e 2019, foram criadas 337 instituições, um crescimento de 32% apenas nesse período. Dados de 2024 (MEC, 2024) revelam que a taxa anual de crescimento manteve-se alta ao longo dos anos seguintes.

Em parte, o recente fenômeno da multiplicação de IES mercantis pode ser explicado por uma sucessão de fatores: o efeito da (des)regulamentação da expansão da modalidade EAD pelo Decreto nº 9.057/2017 (Brasil, 2017b); o afrouxamento da supervisão, regulação e avaliação de IES e cursos pelo Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017c); a apropriação de recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) durante a pandemia de Covid-19; e a piora da capacidade de consumo das famílias devido aos períodos de crise econômica, política e sanitária.

Ainda no cenário nacional, nota-se a redução do modelo PSFL. Em 2010, incluindo as IESC, havia 1.152 instituições, número que caiu para 918 em 2019, uma redução de 20,3%. Isso evidencia que esse modelo institucional enfrenta dificuldades para se expandir no contexto analisado.

Em 2005, as instituições comunitárias e públicas do RS, juntas, representavam metade de todas as IES do estado. Em 2019, essa participação caiu para apenas um terço, reflexo da diversificação e do crescimento do setor mercantil. Enquanto em 2010 as instituições mercantis correspondiam a 30% das IES, em 2019 já representavam 43% do sistema regional.

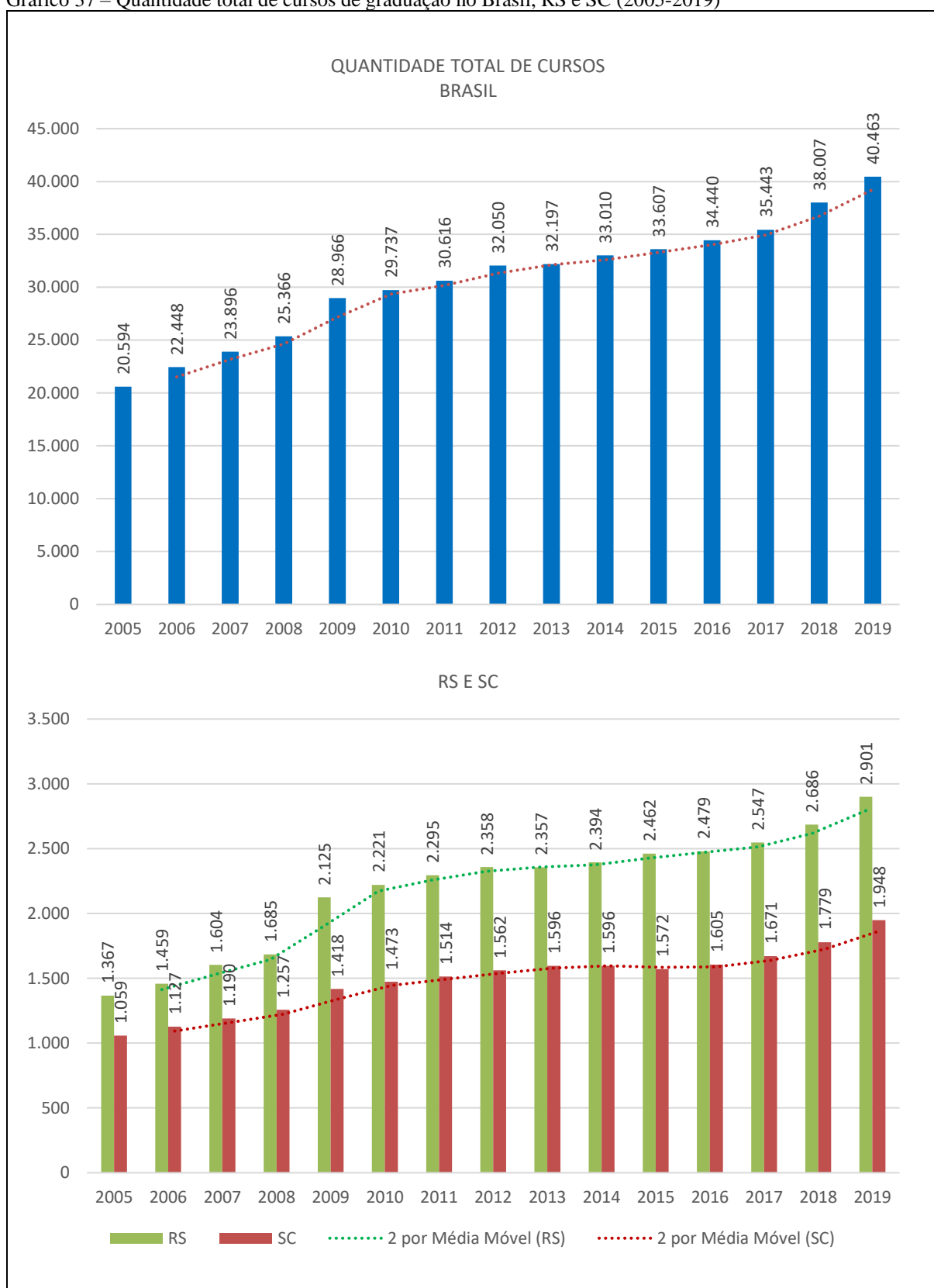
Em SC, a participação das instituições comunitárias e públicas somadas aumentou de 20% em 2005 para 25% em 2019. Já a proporção do modelo mercantil manteve-se estável em 40% entre 2010 e 2016, mas a partir de 2017 passou a crescer rapidamente.

7.1.3.2 Cursos

Para identificar a quantidade de cursos oferecidos, foram utilizados os dados do Censo da Educação Superior, de 2005 a 2019. Foi realizada a soma dos cursos das IES de cada modelo institucional, com base nas bases de dados organizadas e sinalizadas conforme a classificação definida nesta pesquisa.

O Gráfico 37 apresenta a soma total de cursos disponíveis no sistema de educação superior do Brasil, bem como o total ofertado pelas IES com sede nos estados do RS e SC, na série histórica de 2005 a 2019. Também foi incluída a linha de tendência da média móvel entre dois períodos.

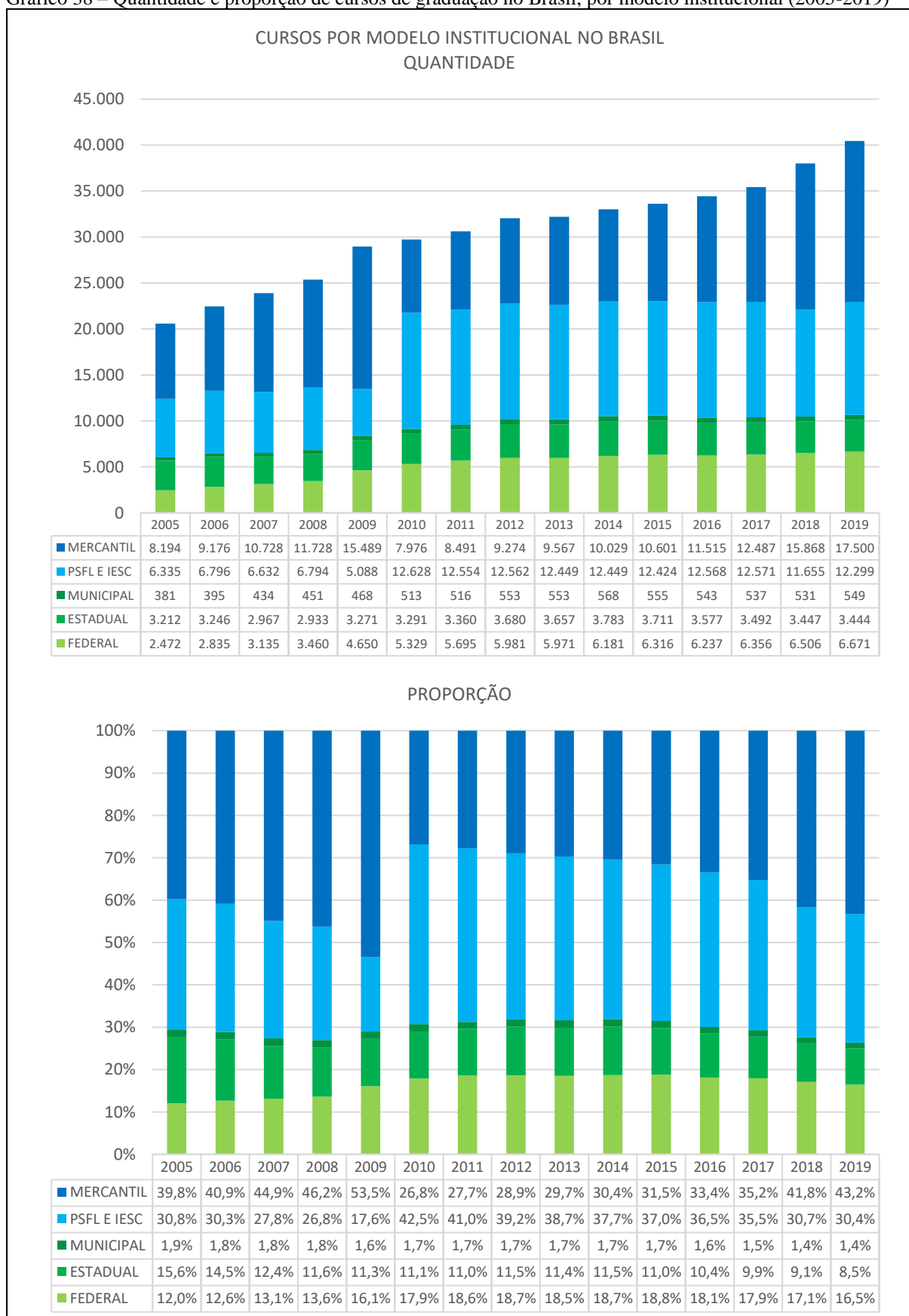
Gráfico 37 – Quantidade total de cursos de graduação no Brasil, RS e SC (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

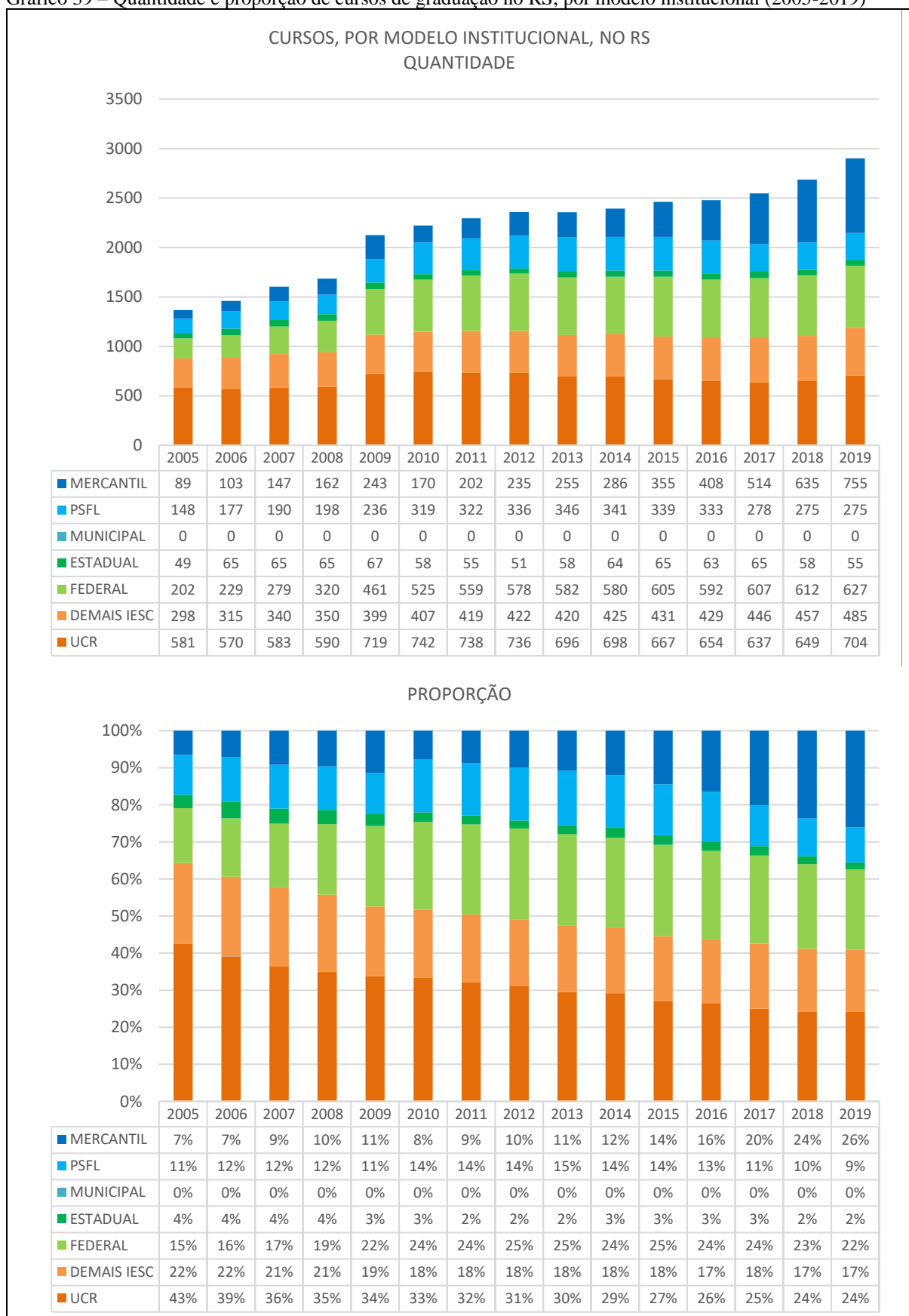
Os gráficos 38, 39 e 40 apresentam a quantidade de cursos por modelo institucional e sua participação no total de cursos (proporção percentual) no Brasil, no RS e em SC.

Gráfico 38 – Quantidade e proporção de cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)



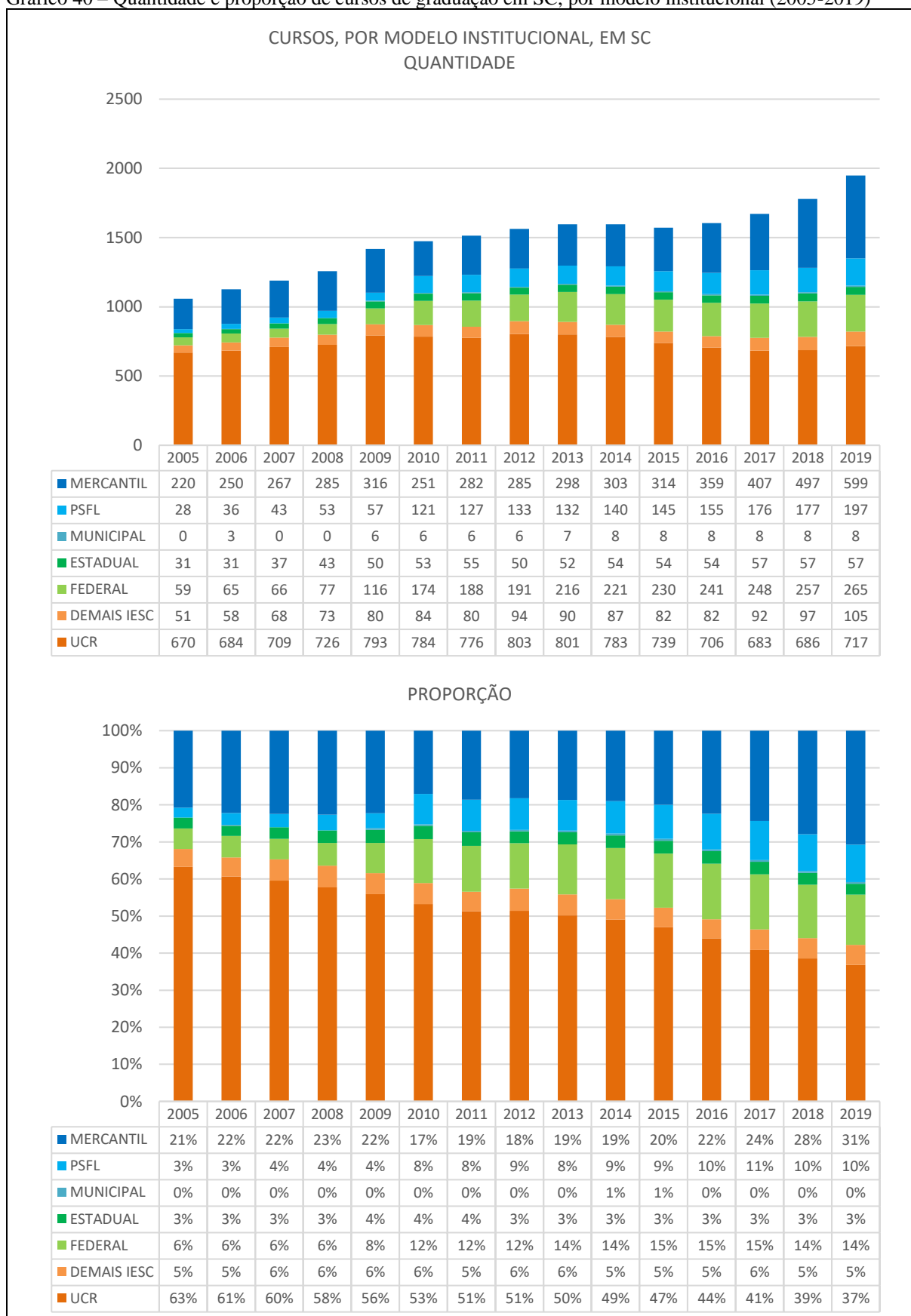
Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Gráfico 39 – Quantidade e proporção de cursos de graduação no RS, por modelo institucional (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

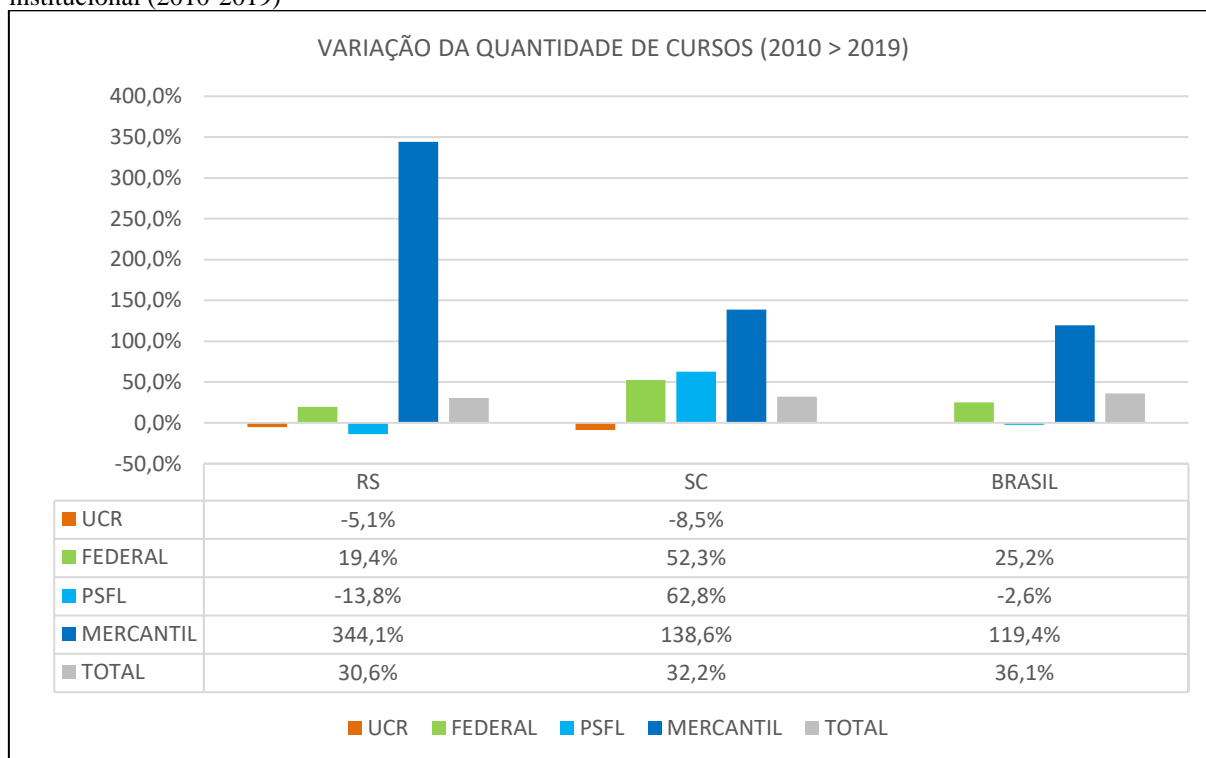
Gráfico 40 – Quantidade e proporção de cursos de graduação em SC, por modelo institucional (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

O Gráfico 41 apresenta a variação percentual da quantidade de cursos entre 2010 e 2019 nos estados do RS, SC e no Brasil.

Gráfico 41 – Variação percentual da quantidade de cursos de graduação no Brasil, RS e SC, por modelo institucional (2010-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

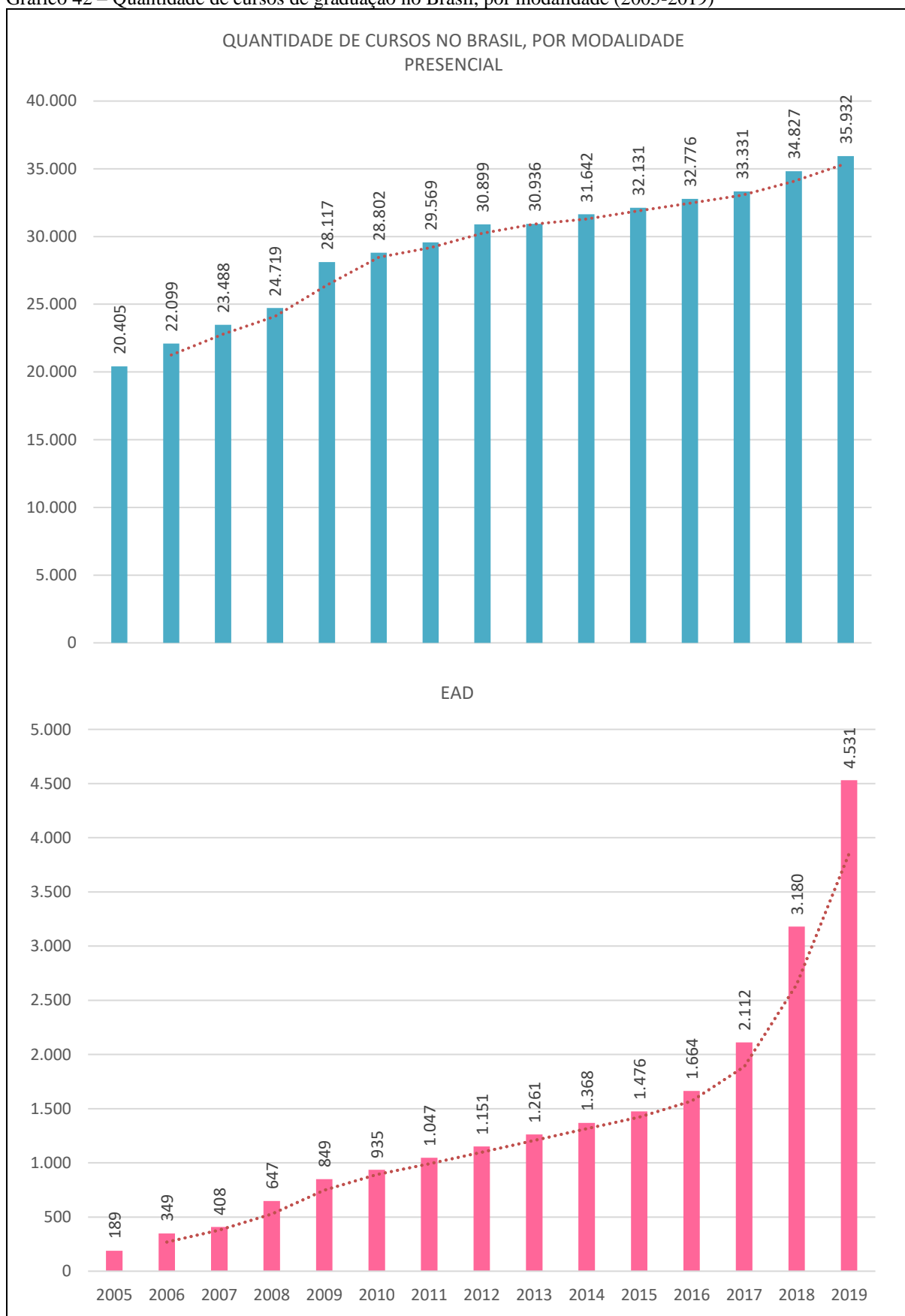
Nos microdados do Censo da Educação Superior, é possível distinguir a modalidade dos cursos de graduação entre presencial e a distância. Dessa forma, foram calculadas a quantidade, a proporção e a evolução dos cursos, segmentados por modalidade e por modelo institucional.

No cômputo nacional, todos os cursos foram contabilizados. Já na segmentação por unidade federativa (RS e SC), foram considerados apenas os cursos na modalidade EAD oferecidos por IES com sede no próprio estado. Essa escolha metodológica justifica-se pela abordagem desta pesquisa, que compara o desenvolvimento do modelo comunitário regional com outros modelos institucionais sediados no RS e em SC.

Ao mesmo tempo, essa opção representa uma limitação metodológica, pois não captura os cursos EAD oferecidos por IES com sede fora do RS e de SC, mas que possuem estudantes matriculados nesses estados.

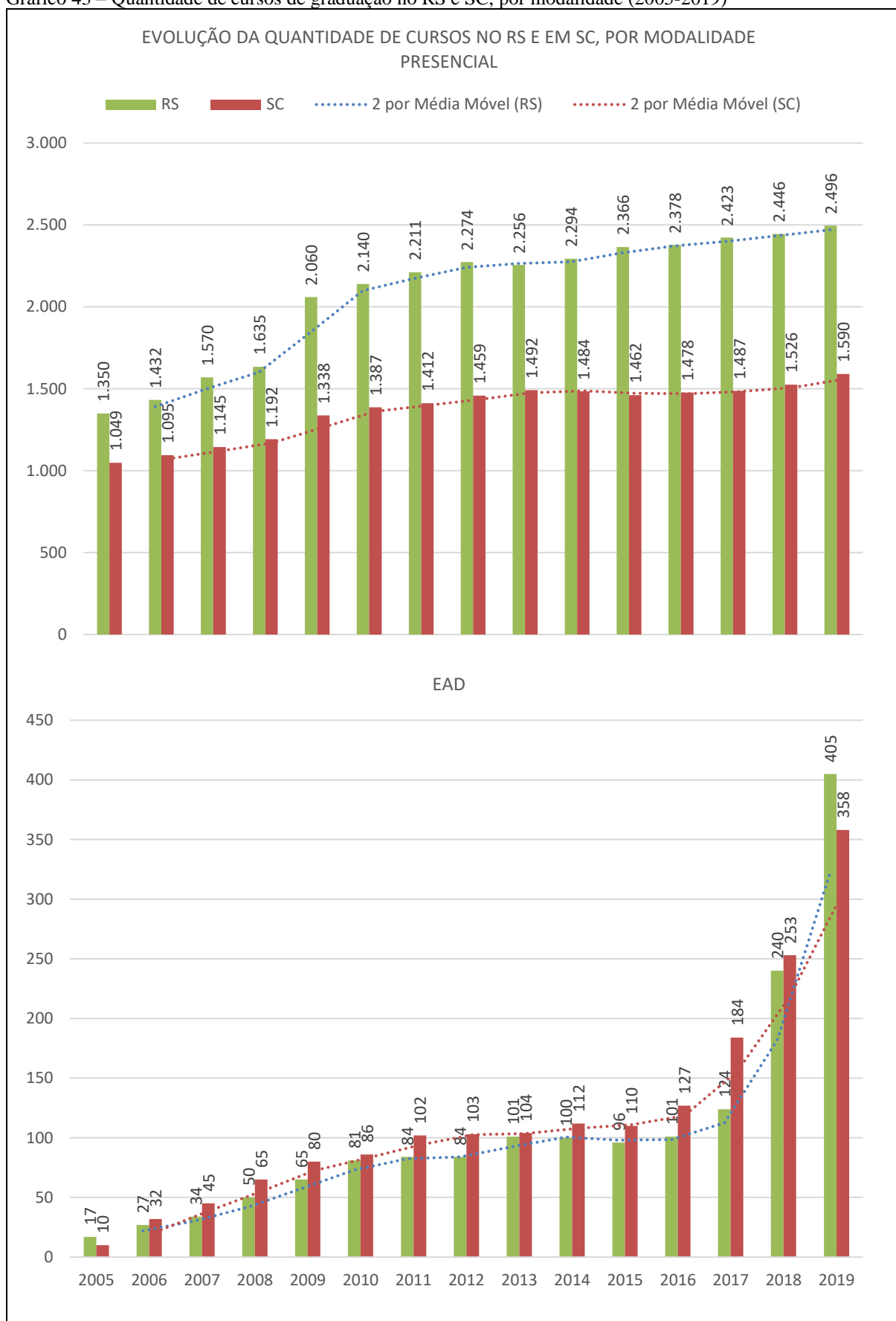
Os Gráficos 42 a 49 apresentam a quantidade e a proporção percentual de cursos de graduação no Brasil, RS e SC, considerando as modalidades presencial e a distância, tanto no total quanto por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Gráfico 42 – Quantidade de cursos de graduação no Brasil, por modalidade (2005-2019)



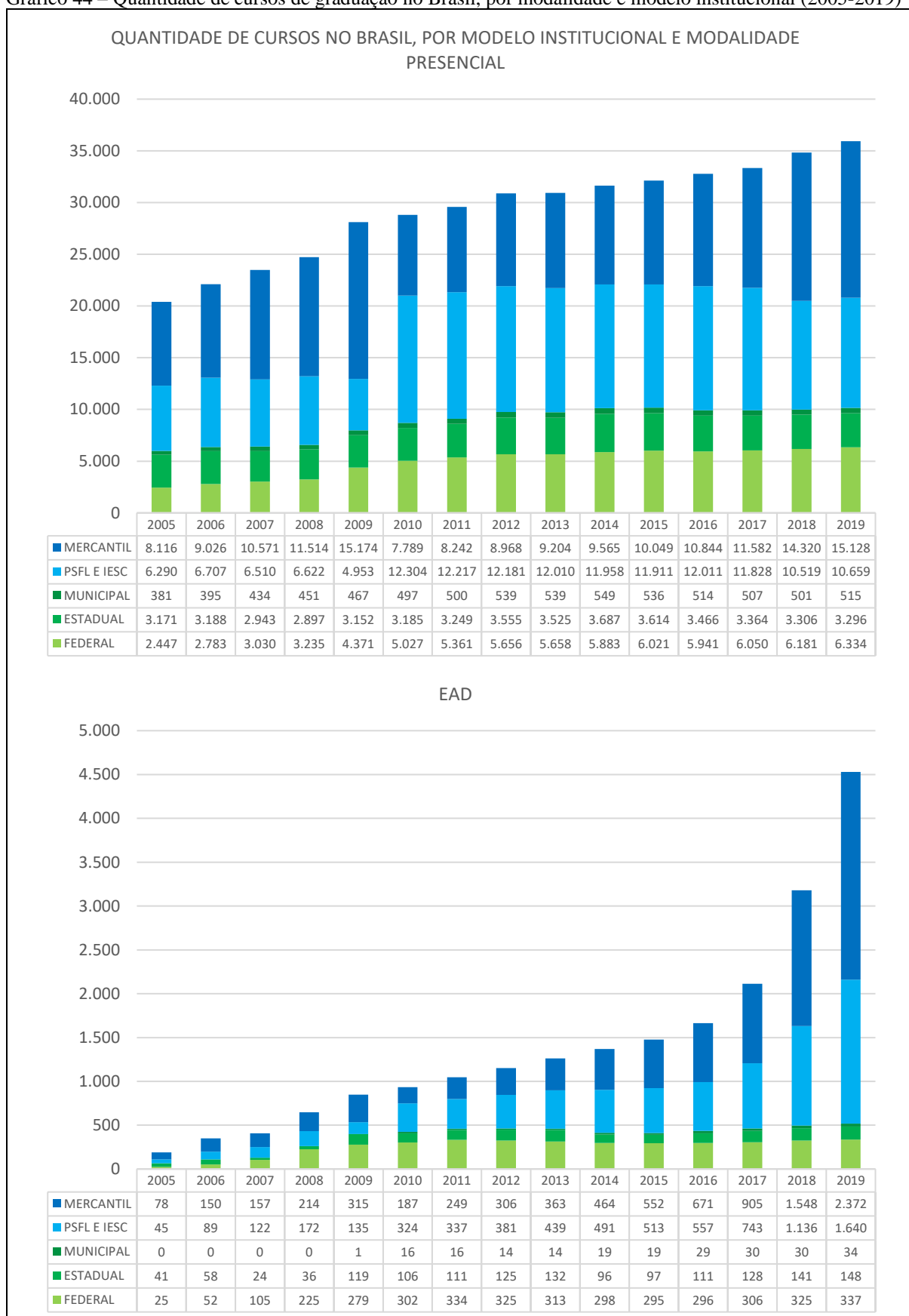
Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Gráfico 43 – Quantidade de cursos de graduação no RS e SC, por modalidade (2005-2019)



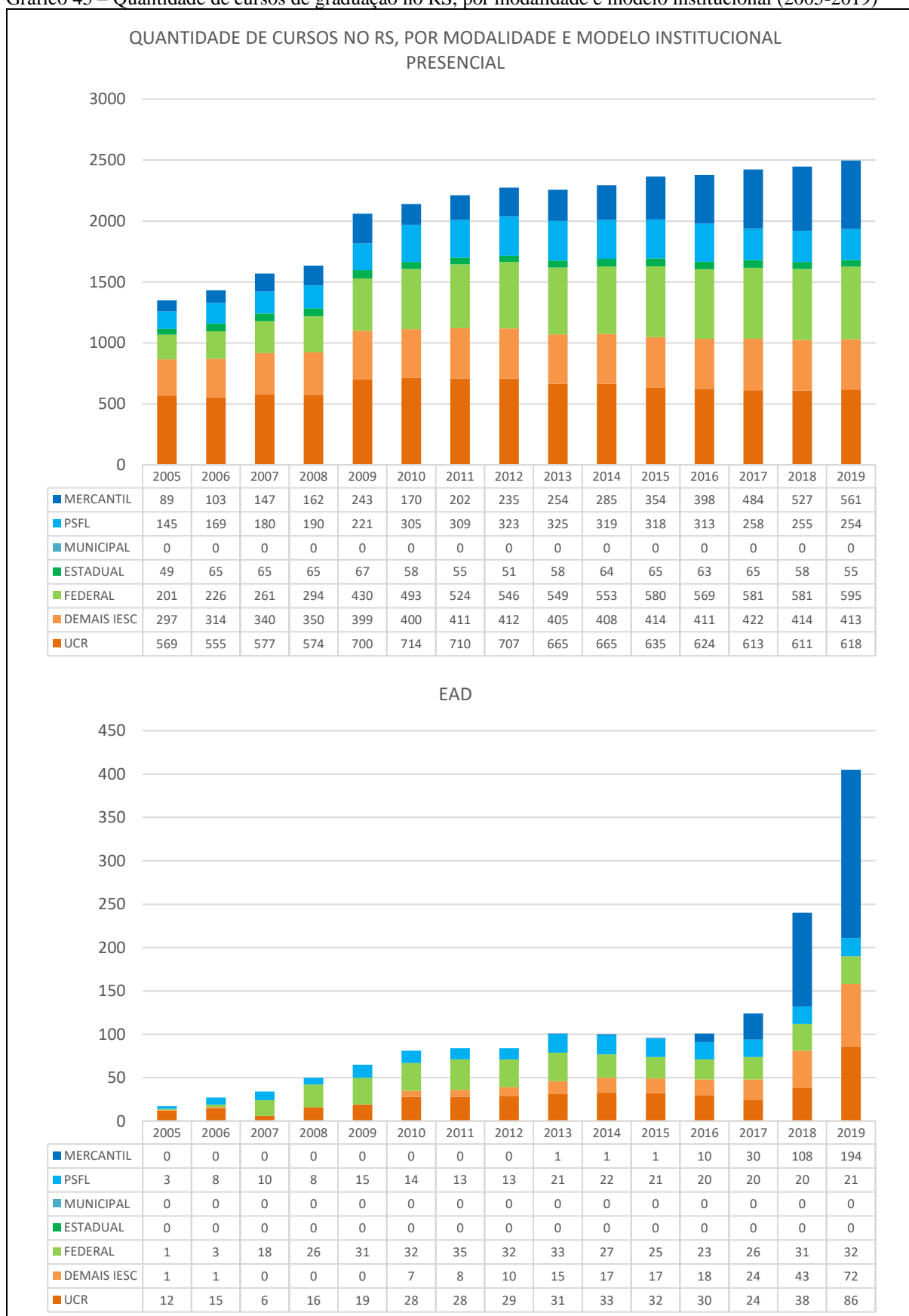
Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Gráfico 44 – Quantidade de cursos de graduação no Brasil, por modalidade e modelo institucional (2005-2019)



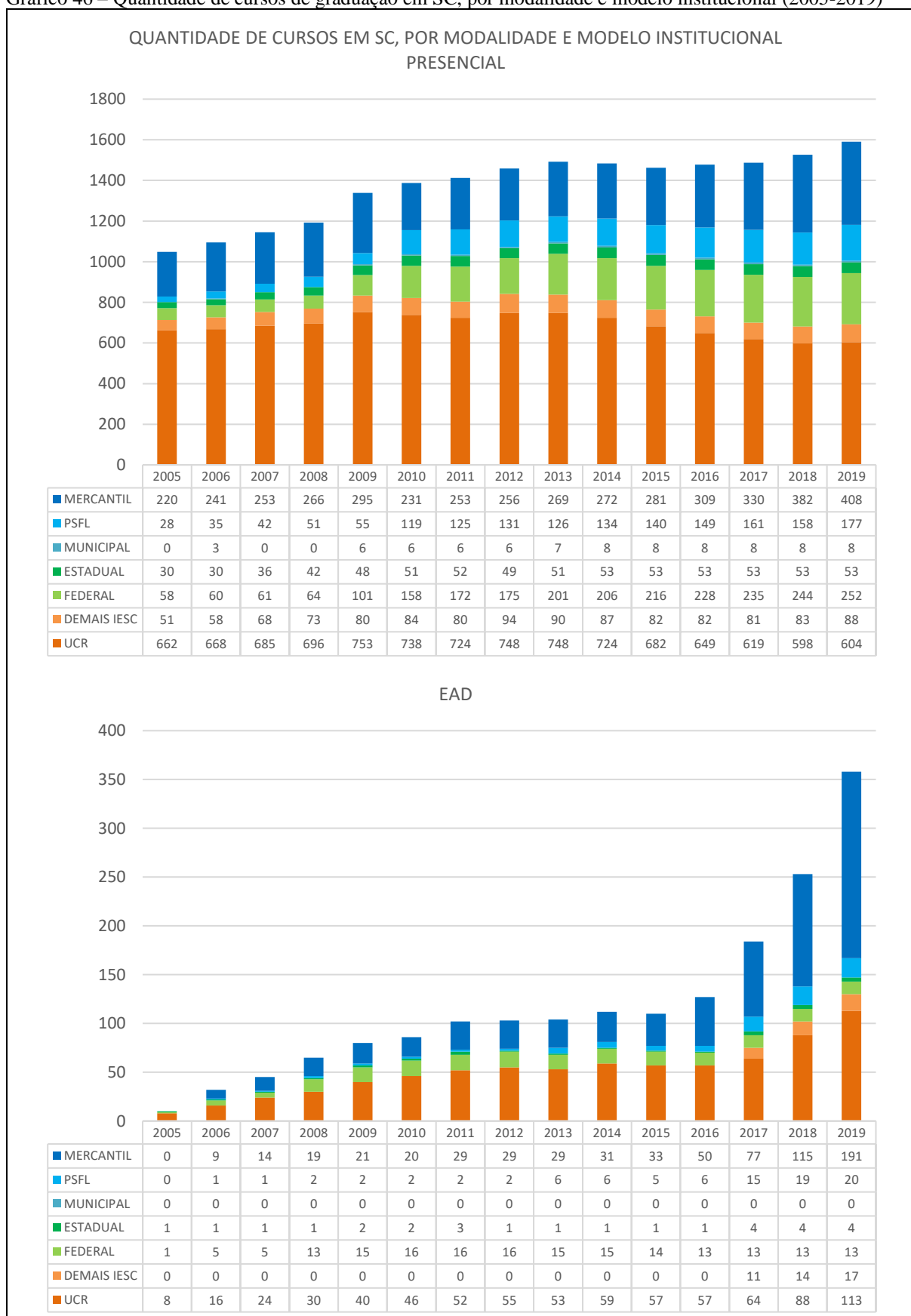
Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Gráfico 45 – Quantidade de cursos de graduação no RS, por modalidade e modelo institucional (2005-2019)



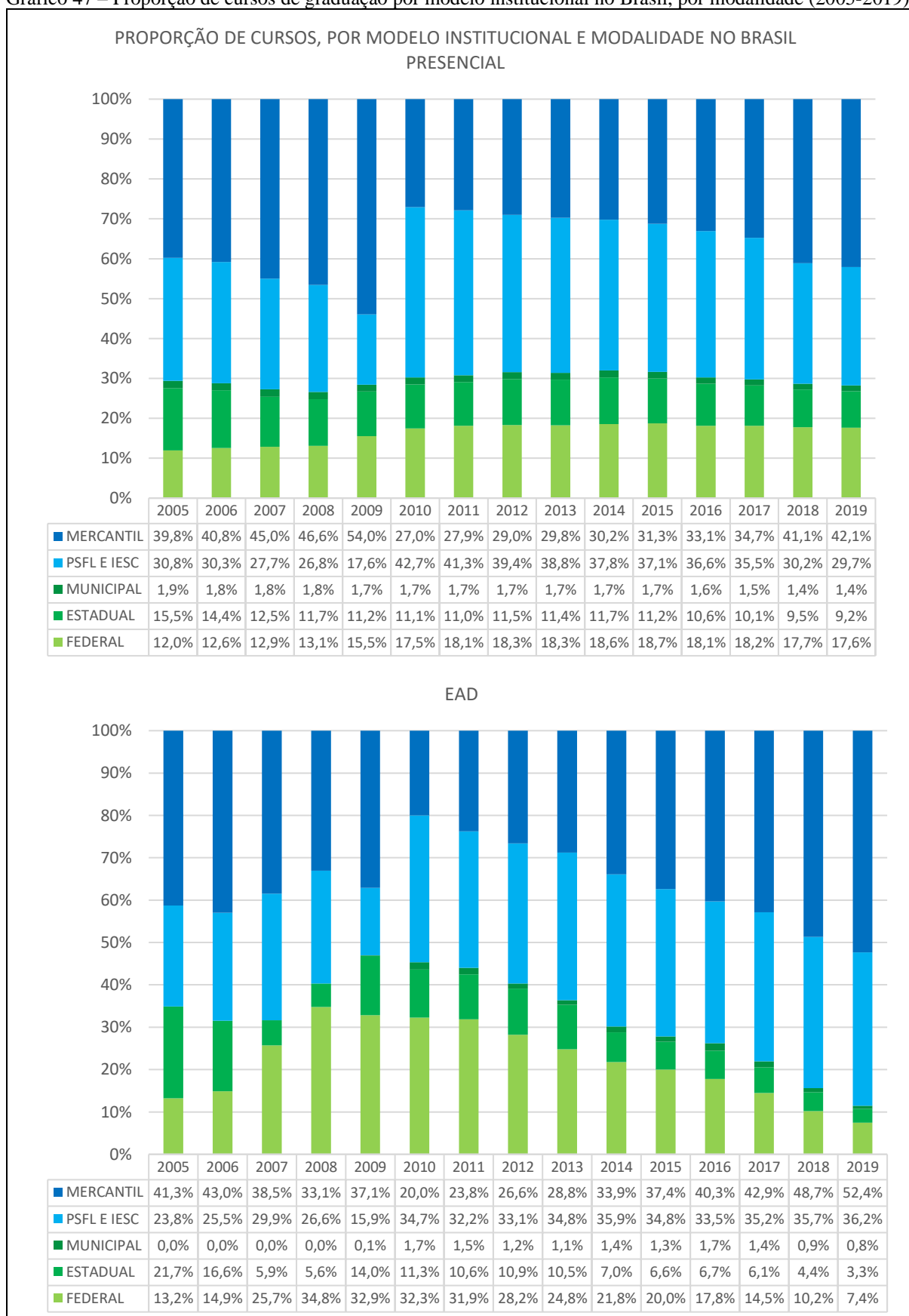
Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Gráfico 46 – Quantidade de cursos de graduação em SC, por modalidade e modelo institucional (2005-2019)



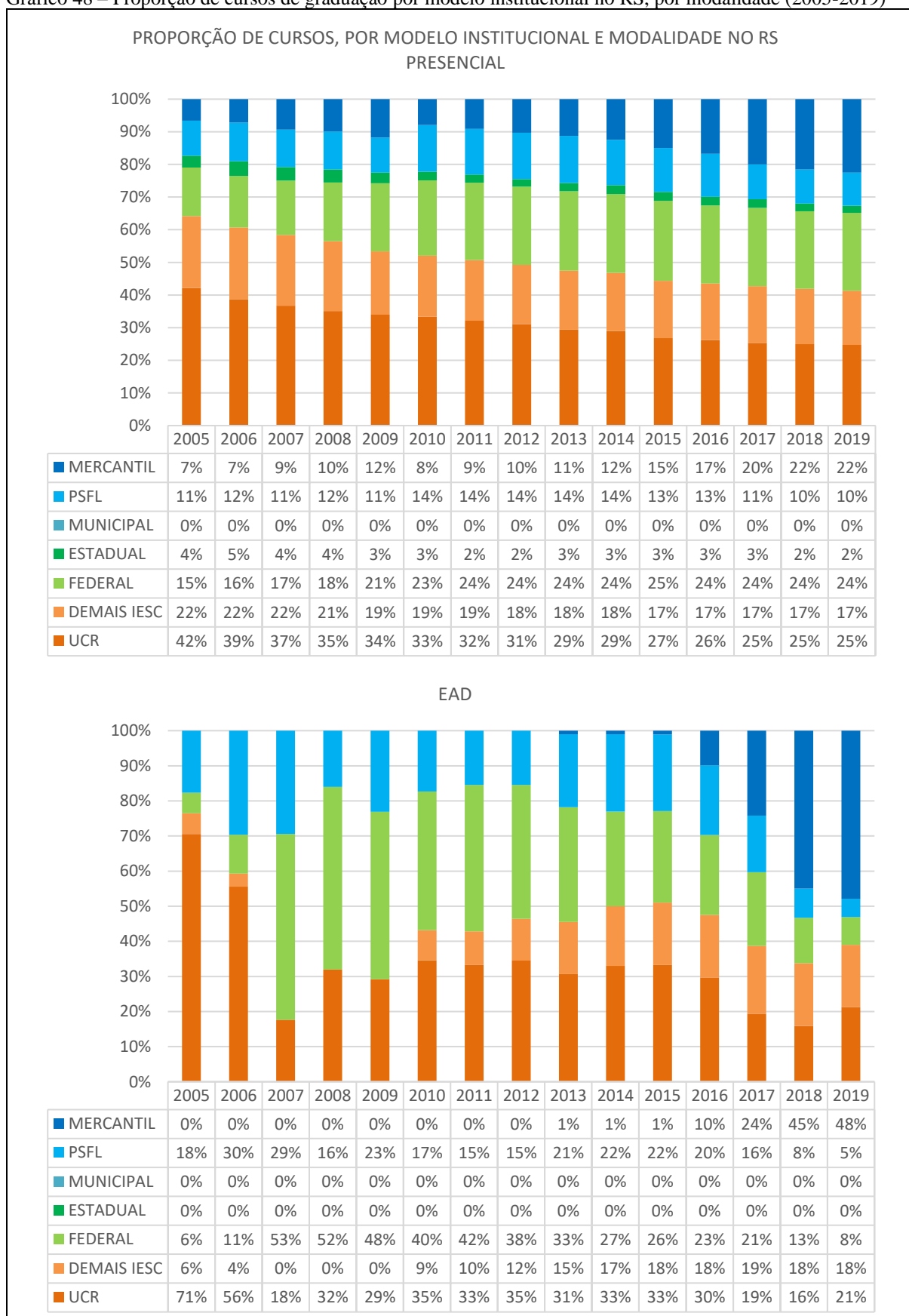
Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Gráfico 47 – Proporção de cursos de graduação por modelo institucional no Brasil, por modalidade (2005-2019)



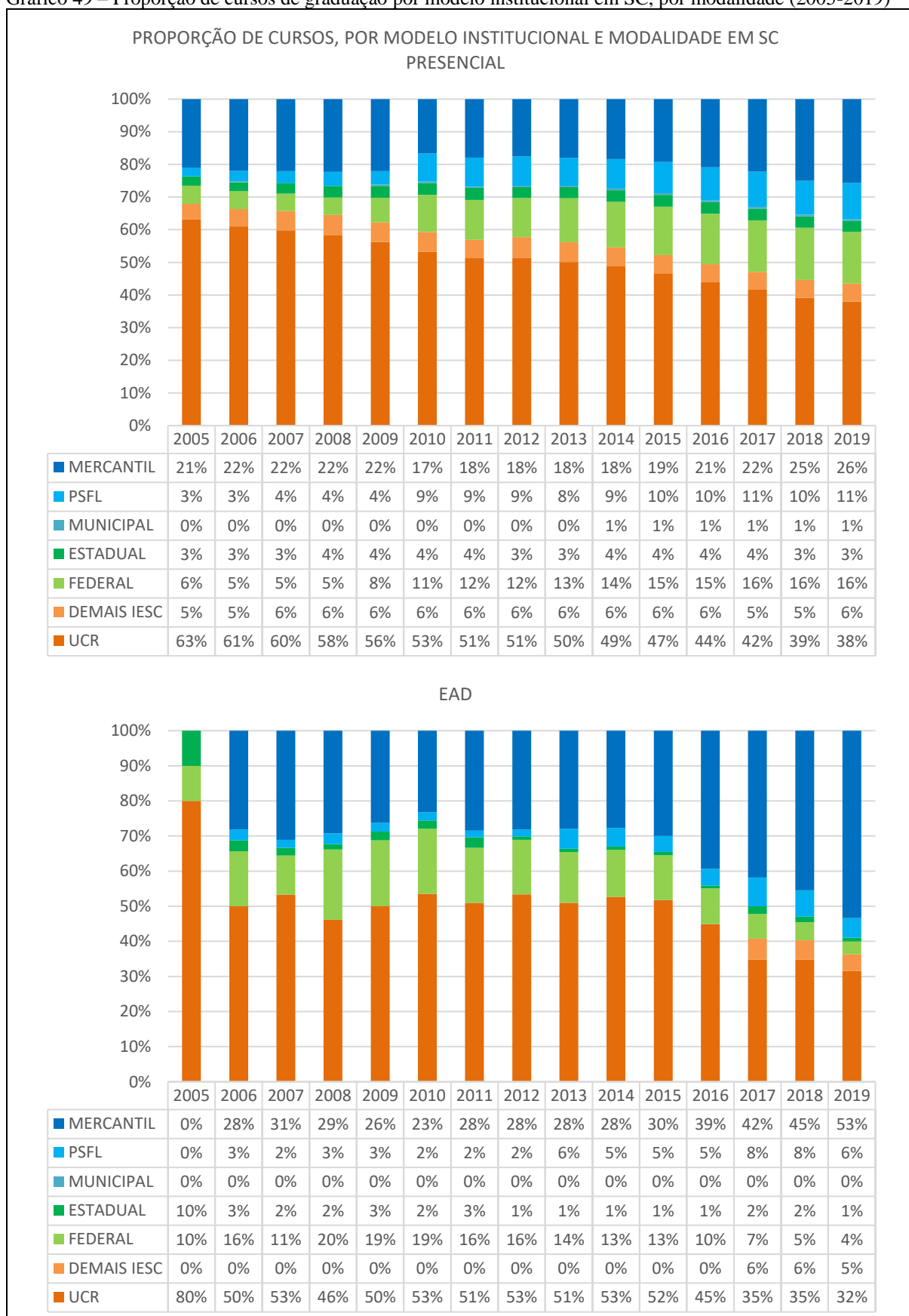
Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Gráfico 48 – Proporção de cursos de graduação por modelo institucional no RS, por modalidade (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

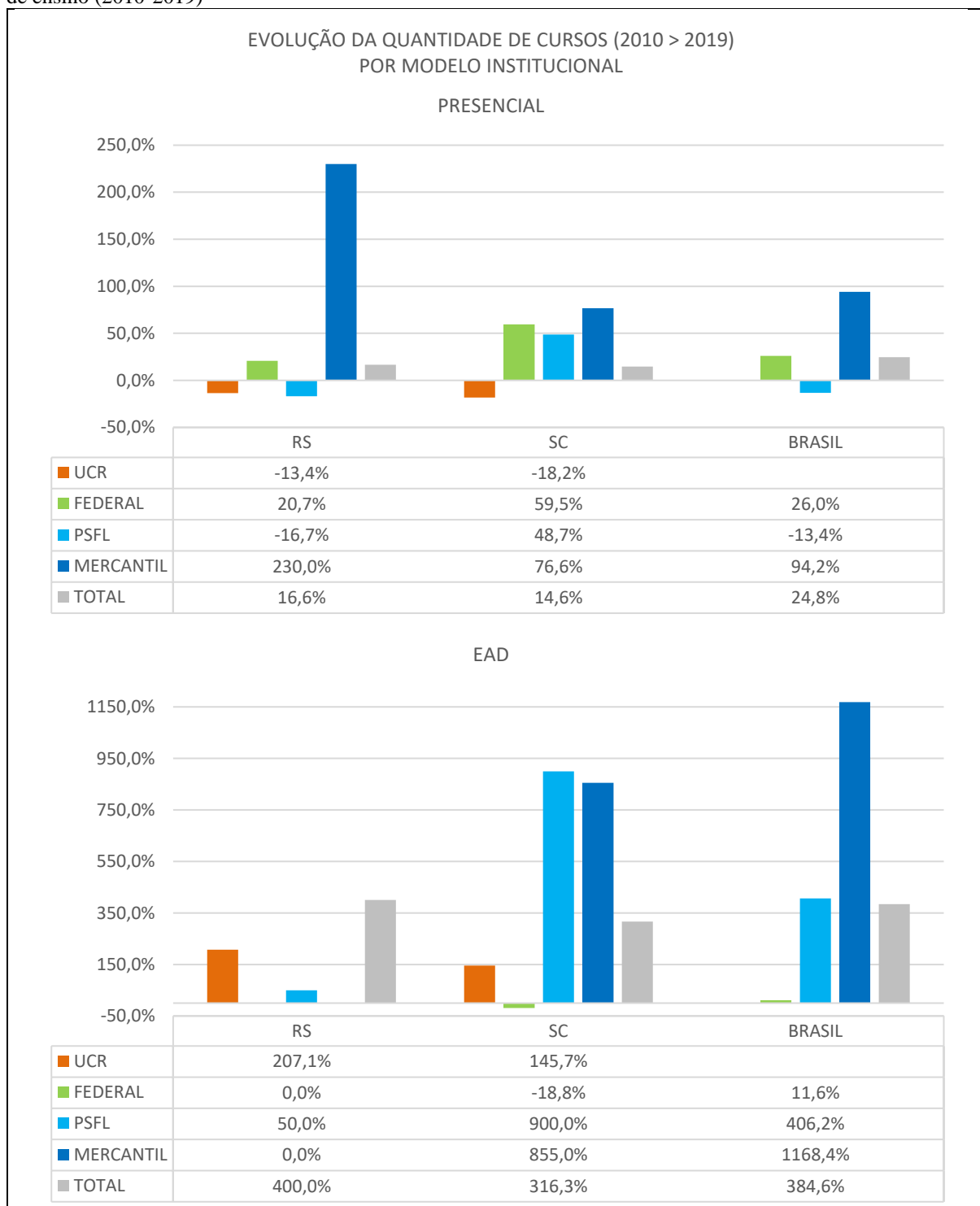
Gráfico 49 – Proporção de cursos de graduação por modelo institucional em SC, por modalidade (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

O Gráfico 50 compara a variação da quantidade de cursos de graduação entre 2010 e 2019, por modelo institucional e modalidade (presencial e a distância), no RS, SC e Brasil.

Gráfico 50 – Variação percentual da quantidade de cursos de graduação, por modelo institucional e modalidade de ensino (2010-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Entre 2005 e 2019, a quantidade de cursos apresentou variações distintas ao longo das três fases analisadas. Na primeira fase (2005-2009), o crescimento foi mais intenso. Entre 2010 e 2015, verificou-se um período de estabilidade. Já na terceira fase (2016-2019), o crescimento foi retomado, especialmente no modelo mercantil. Infere-se que, na primeira fase, a expansão da oferta de cursos diversificou o sistema para atender à crescente demanda induzida por políticas públicas, como o PROUNI. Na segunda fase, políticas de acessibilidade, como o FIES, mantiveram estável a quantidade de cursos. Já na terceira fase, caracterizada pela retração do FIES e pela expansão do EAD, o sistema foi diversificado, possivelmente em resposta a demandas específicas e à escalabilidade oferecida pelo ensino a distância.

Em 2009, aproximadamente 50% da oferta de cursos EAD estava concentrada em instituições públicas. Dez anos depois, o sistema tornou-se predominantemente mercantil (90%), como efeito dos decretos de 2017, que facilitaram essa expansão.

Entre 2010 e 2019, a disponibilidade de cursos de graduação cresceu no RS, SC e no Brasil, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EAD. No entanto, esse crescimento não ocorreu em todos os modelos institucionais e modalidades. Na modalidade presencial, a oferta de cursos aumentou nas instituições federais e, de forma mais intensa, nas instituições mercantis. No mesmo período, houve redução da oferta nas UCRs, com queda de 13% no RS e 18% em SC. No Brasil, o conjunto de PSFL e IESC apresentou uma redução de 13%. Por outro lado, a quantidade de cursos presenciais nas instituições federais cresceu 20% no RS e 60% em SC.

Na modalidade a distância, a disponibilidade de cursos cresceu principalmente nos modelos mercantil e UCRs, enquanto nas instituições federais houve redução. Nas UCRs, a modalidade EAD cresceu mais de 200% no RS e mais de 145% em SC. No modelo mercantil, não houve variação no RS, enquanto em SC o crescimento foi de 855%, passando de 20 cursos em 2010 para 191 em 2019, sendo superado apenas pelas PSFL, que registraram um aumento de 900%.

Os cenários do modelo mercantil no RS e em SC são distintos. No RS, as instituições mercantis com sede no estado ampliaram a oferta de cursos presenciais, enquanto, em SC, o maior crescimento ocorreu na modalidade EAD.

Destaca-se também a estagnação da oferta de cursos presenciais no modelo federal no RS a partir de 2015.

7.1.3.3 Vagas

Para identificar a quantidade de vagas oferecidas pelos diferentes modelos institucionais, foram utilizados os dados do Censo da Educação Superior, de 2005 a 2019, considerando a soma das vagas das IES de cada modelo institucional no Brasil, no RS e em SC.

Foram utilizadas bases de dados organizadas com a sinalização do modelo institucional, conforme a classificação definida nesta pesquisa. Nos microdados do Censo da Educação Superior, é possível distinguir a modalidade dos cursos entre presencial e a distância. Assim, foram calculadas a quantidade, a proporção e a variação das vagas, segregadas por modalidade e modelo institucional. As Tabelas 43, 44 e 45 apresentam os resultados.

Na segmentação por UF (RS e SC), foram consideradas apenas as vagas na modalidade EAD oferecidas por IES com sede no estado correspondente. Essa abordagem justifica-se pelo método adotado nesta pesquisa, mas constitui uma limitação, pois não contempla as vagas EAD de IES com sede fora do RS e de SC, apenas as matrículas de estudantes nesses estados.

Tabela 43 – Quantidade de vagas em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional e modalidade de ensino (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL: VAGAS PRESENCIAIS						
2005	127.334	128.948	40.631	767.107	1.371.967	2.435.987
2006	144.445	125.871	41.799	797.674	1.519.809	2.629.598
2007	155.040	113.731	46.260	731.155	1.777.756	2.823.942
2008	169.502	116.285	45.653	729.065	1.924.632	2.985.137
2009	210.266	127.096	42.527	429.788	2.382.512	3.192.189
2010	248.564	138.318	50.645	1.584.910	1.127.920	3.150.357
2011	270.171	152.241	50.022	1.574.847	1.202.145	3.249.426
2012	283.495	174.535	51.643	1.536.465	1.296.978	3.343.116
2013	362.992	175.976	53.622	1.863.438	1.631.271	4.087.299
2014	420.199	200.514	61.526	2.234.195	2.151.382	5.067.816
2015	430.109	204.852	62.693	2.554.281	2.520.514	5.772.449
2016	430.791	188.426	65.604	2.511.908	2.997.155	6.193.884
2017	420.893	198.329	59.858	2.550.360	2.860.533	6.089.973
2018	441.335	215.536	57.480	2.038.948	3.609.714	6.363.013
2019	458.861	208.776	59.041	1.838.345	3.468.224	6.033.247
BRASIL: VAGAS EAD						
2005	4.646	28.270	0	31.412	359.083	423.411
2006	16.593	17.112	0	357.321	422.524	813.550
2007	20.366	56.992	0	277.793	1.149.629	1.504.780
2008	27.097	156.623	0	578.817	873.047	1.635.584
2009	56.173	11.289	150	477.595	1.017.498	1.562.705
2010	34.127	12.303	5.760	1.022.956	559.117	1.634.263
2011	30.687	11.389	3.840	693.280	485.709	1.224.905
2012	39.093	17.962	1.680	643.979	626.838	1.329.552
2013	36.383	10.047	3.050	886.626	851.976	1.788.082
2014	51.035	11.129	3.550	1.261.879	1.715.484	3.043.077
2015	23.297	20.369	3.658	1.310.781	1.423.375	2.781.480
2016	23.113	16.869	9.065	2.052.317	2.380.886	4.482.250
2017	62.289	40.500	32.287	2.617.535	1.951.223	4.703.834
2018	27.526	52.304	33.254	1.851.922	5.205.561	7.170.567
2019	25.708	19.716	58.155	2.553.375	7.738.646	10.395.600
BRASIL: VAGAS TOTAIS (PRESENCIAL + EAD)						
2005	131.980	157.218	40.631	798.519	1.731.050	2.859.398
2006	161.038	142.983	41.799	1.154.995	1.942.333	3.443.148
2007	175.406	170.723	46.260	1.008.948	2.927.385	4.328.722
2008	196.599	272.908	45.653	1.307.882	2.797.679	4.620.721
2009	266.439	138.385	42.677	907.383	3.400.010	4.754.894
2010	282.691	150.621	56.405	2.607.866	1.687.037	4.784.620
2011	300.858	163.630	53.862	2.268.127	1.687.854	4.474.331
2012	322.588	192.497	53.323	2.180.444	1.923.816	4.672.668
2013	399.375	186.023	56.672	2.750.064	2.483.247	5.875.381
2014	471.234	211.643	65.076	3.496.074	3.866.866	8.110.893
2015	453.406	225.221	66.351	3.865.062	3.943.889	8.553.929
2016	453.904	205.295	74.669	4.564.225	5.378.041	10.676.134
2017	483.182	238.829	92.145	5.167.895	4.811.756	10.793.807
2018	468.861	267.840	90.734	3.890.870	8.815.275	13.533.580
2019	484.569	228.492	117.196	4.391.720	11.206.870	16.428.847

Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Tabela 44 – Quantidade de vagas de graduação oferecidos por IES do RS, por modelo institucional e modalidade de ensino (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
RS: VAGAS PRESENCIAL								
2005	39.407	9.966	1.280	0	32.158	32.059	16.869	131.739
2006	35.908	11.266	860	0	32.664	25.386	19.701	125.785
2007	33.890	12.256	20	0	32.965	22.627	24.779	126.537
2008	32.941	13.672	700	0	33.843	22.772	26.397	130.325
2009	37.347	17.625	1.360	0	34.096	26.375	31.953	148.756
2010	36.853	21.211	1.340	0	33.084	33.379	22.747	148.614
2011	37.096	21.979	873	0	34.967	29.253	27.429	151.597
2012	37.291	22.994	1.455	0	34.817	32.863	33.530	162.950
2013	58.061	33.724	2.367	0	46.544	34.068	43.926	218.690
2014	65.080	39.236	1.836	0	66.978	44.671	55.434	273.235
2015	75.581	39.270	2.187	0	80.876	52.618	70.189	320.721
2016	65.616	40.969	2.148	0	72.146	47.294	112.856	341.029
2017	63.146	39.562	1.982	0	76.765	57.959	122.561	361.975
2018	59.048	41.900	2.184	0	65.258	45.115	79.969	293.474
2019	61.955	43.963	2.396	0	65.877	35.582	62.209	271.982
RS: VAGAS EAD								
2005	742	120	0	0	0	9.000	0	9.862
2006	598	1.039	0	0	0	287.000	0	288.637
2007	986	2.030	0	0	0	51.426	0	54.442
2008	2.475	1.410	0	0	0	304.023	0	307.908
2009	2.930	5.666	0	0	0	400.800	0	409.396
2010	2.119	1.265	0	0	2.500	250.400	0	256.284
2011	2.708	814	0	0	5.105	14.000	0	22.627
2012	2.370	1.200	0	0	4.030	10.000	0	17.600
2013	2.673	1.716	0	0	16.170	89.006	450	110.015
2014	2.935	3.142	0	0	13.530	39.440	210	59.257
2015	2.632	608	0	0	16.766	44.213	430	64.649
2016	2.218	1.227	0	0	32.501	44.050	2.037	82.033
2017	1.942	4.837	0	0	37.362	48.851	19.916	112.908
2018	9.962	4.707	0	0	58.573	43.527	47.596	164.365
2019	42.870	1.836	0	0	121.989	43.501	96.177	306.373
RS: VAGAS TOTAIS								
2005	40.149	10.086	1.280	0	32.158	41.059	16.869	141.601
2006	36.506	12.305	860	0	32.664	312.386	19.701	414.422
2007	34.876	14.286	20	0	32.965	74.053	24.779	180.979
2008	35.416	15.082	700	0	33.843	326.795	26.397	438.233
2009	40.277	23.291	1.360	0	34.096	427.175	31.953	558.152
2010	38.972	22.476	1.340	0	35.584	283.779	22.747	404.898
2011	39.804	22.793	873	0	40.072	43.253	27.429	174.224
2012	39.661	24.194	1.455	0	38.847	42.863	33.530	180.550
2013	60.734	35.440	2.367	0	62.714	123.074	44.376	328.705
2014	68.015	42.378	1.836	0	80.508	84.111	55.644	332.492
2015	78.213	39.878	2.187	0	97.642	96.831	70.619	385.370
2016	67.834	42.196	2.148	0	104.647	91.344	114.893	423.062
2017	65.088	44.399	1.982	0	114.127	106.810	142.477	474.883
2018	69.010	46.607	2.184	0	123.831	88.642	127.565	457.839
2019	104.825	45.799	2.396	0	187.866	79.083	158.386	578.355

Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

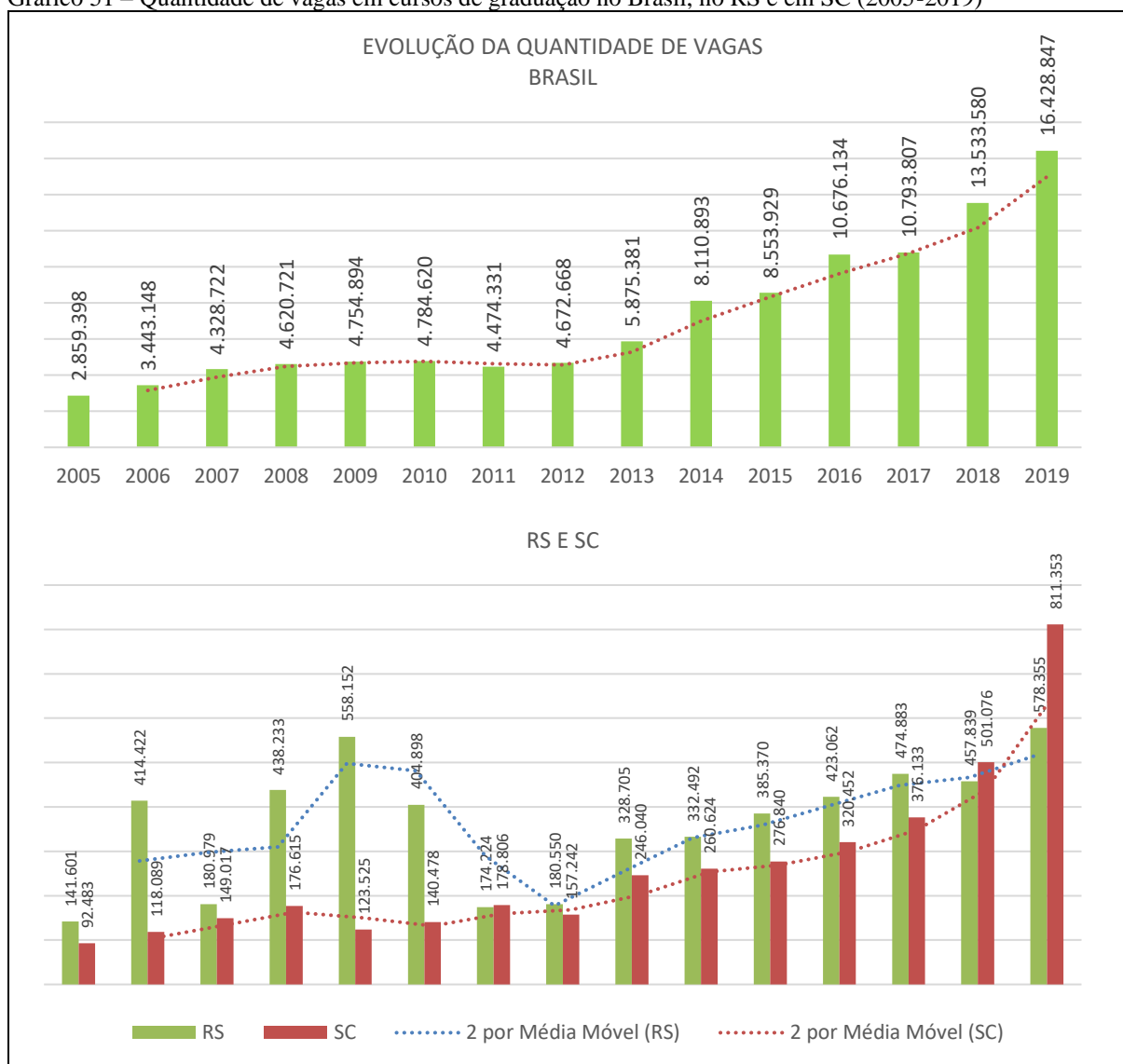
Tabela 45 – Quantidade de vagas de graduação oferecidos por IES de SC, por modelo institucional e modalidade de ensino (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
SC: VAGAS PRESENCIAL								
2005	45.347	4.244	2.196	0	3.887	2.205	29.304	87.183
2006	50.508	4.236	2.204	240	4.462	2.695	29.601	93.946
2007	39.571	4.344	2.204	0	4.605	2.925	33.081	86.730
2008	37.449	4.561	2.558	0	5.347	3.675	29.430	83.020
2009	40.298	6.002	2.805	400	5.475	4.660	34.295	93.935
2010	39.921	9.777	2.605	1.080	5.415	10.168	27.877	96.843
2011	38.129	10.154	2.870	520	5.220	9.113	31.260	97.266
2012	38.465	10.178	2.935	520	5.580	12.732	31.182	101.592
2013	84.919	17.966	3.491	807	6.784	12.351	36.576	162.894
2014	86.369	20.271	4.592	887	9.369	18.094	42.327	181.909
2015	84.318	20.394	4.513	825	8.892	19.234	50.602	188.778
2016	94.915	19.951	3.997	1.178	7.902	18.620	72.989	219.552
2017	100.222	17.505	4.211	1.246	8.212	18.327	74.213	223.936
2018	90.016	20.091	4.202	1.402	8.095	12.429	97.890	234.125
2019	80.803	21.596	3.953	888	7.380	10.548	100.944	226.112
SC: VAGAS EAD								
2005	4.800	500	0	0	0	0	0	5.300
2006	3.975	2.418	0	0	0	2.000	15.750	24.143
2007	32.937	0	0	0	0	9.750	19.600	62.287
2008	72.247	3.848	0	0	0	2.830	14.670	93.595
2009	11.340	1.980	0	0	0	2.000	14.270	29.590
2010	9.250	200	0	0	0	2.000	32.185	43.635
2011	12.090	1.850	2.300	0	0	2.000	63.300	81.540
2012	12.635	300	185	0	0	1.000	41.530	55.650
2013	28.025	2.471	1.000	0	0	6.000	45.650	83.146
2014	26.295	1.524	360	0	0	9.450	41.086	78.715
2015	27.198	71	310	0	0	4.000	56.483	88.062
2016	27.363	1.066	0	0	0	6.823	65.648	100.900
2017	27.327	2.315	940	0	704	17.549	103.362	152.197
2018	30.368	264	0	0	2.165	1.231	232.923	266.951
2019	33.560	477	40	0	1.879	1.458	547.827	585.241
SC: VAGAS TOTAIS								
2005	50.147	4.744	2.196	0	3.887	2.205	29.304	92.483
2006	54.483	6.654	2.204	240	4.462	4.695	45.351	118.089
2007	72.508	4.344	2.204	0	4.605	12.675	52.681	149.017
2008	109.696	8.409	2.558	0	5.347	6.505	44.100	176.615
2009	51.638	7.982	2.805	400	5.475	6.660	48.565	123.525
2010	49.171	9.977	2.605	1.080	5.415	12.168	60.062	140.478
2011	50.219	12.004	5.170	520	5.220	11.113	94.560	178.806
2012	51.100	10.478	3.120	520	5.580	13.732	72.712	157.242
2013	112.944	20.437	4.491	807	6.784	18.351	82.226	246.040
2014	112.664	21.795	4.952	887	9.369	27.544	83.413	260.624
2015	111.516	20.465	4.823	825	8.892	23.234	107.085	276.840
2016	122.278	21.017	3.997	1.178	7.902	25.443	138.637	320.452
2017	127.549	19.820	5.151	1.246	8.916	35.876	177.575	376.133
2018	120.384	20.355	4.202	1.402	10.260	13.660	330.813	501.076
2019	114.363	22.073	3.993	888	9.259	12.006	648.771	811.353

Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

O Gráfico 51 apresenta a evolução quantitativa da disponibilidade anual de vagas no sistema brasileiro de educação superior, no período de 2005 a 2019, bem como das vagas oferecidas por IES com sede nos estados do RS e de SC. Foi incluída a linha de tendência da média móvel entre dois períodos.

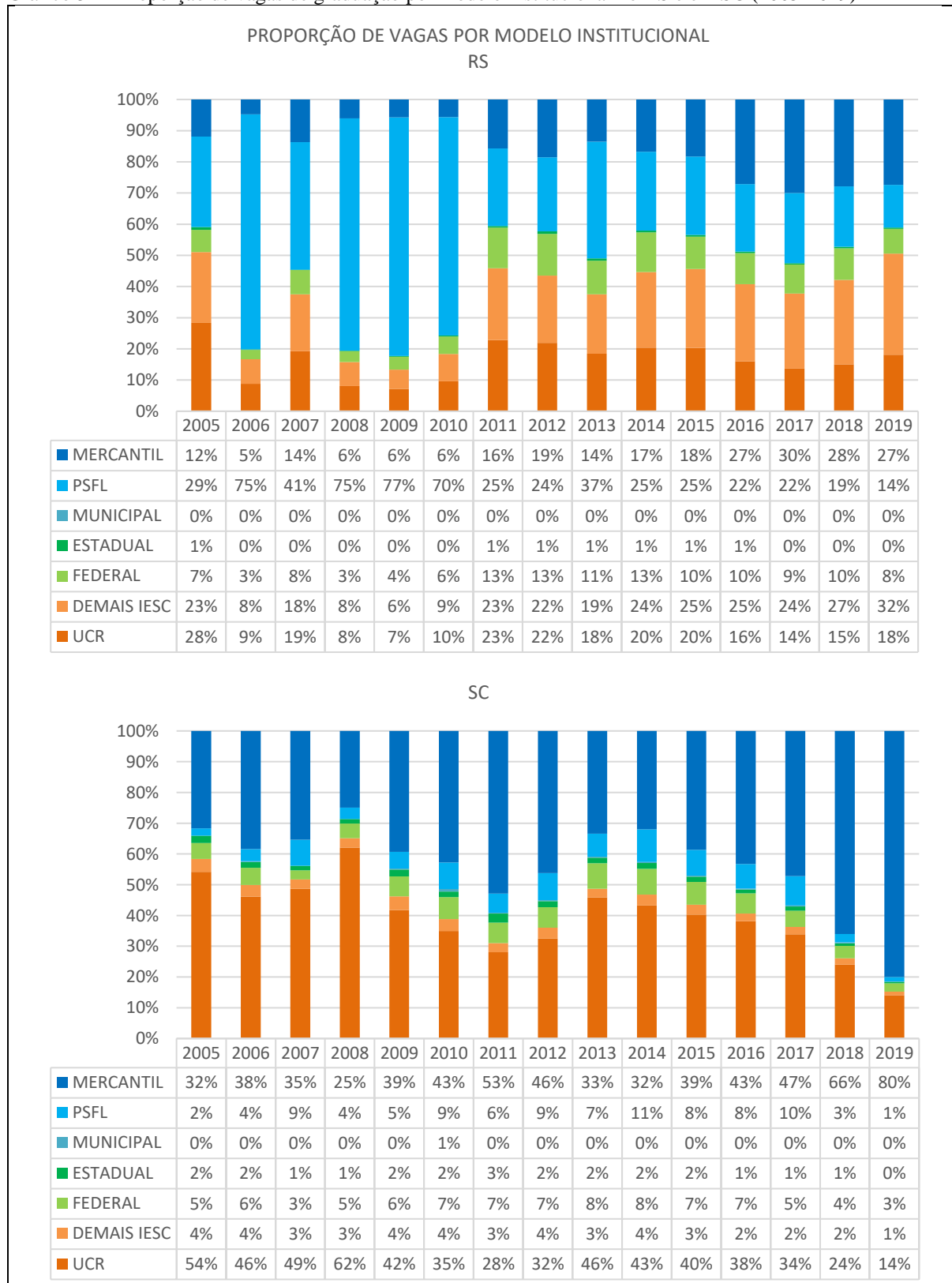
Gráfico 51 – Quantidade de vagas em cursos de graduação no Brasil, no RS e em SC (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

O Gráfico 52 apresenta a proporção de vagas de graduação em instituições, por modelo institucional, no RS e em SC, no período de 2005 a 2019.

Gráfico 52 – Proporção de vagas de graduação por modelo institucional no RS e em SC (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

O Gráfico 53 apresenta a quantidade de vagas no Brasil, RS e SC, por modalidade de ensino (presencial e a distância), no período de 2005 a 2019.

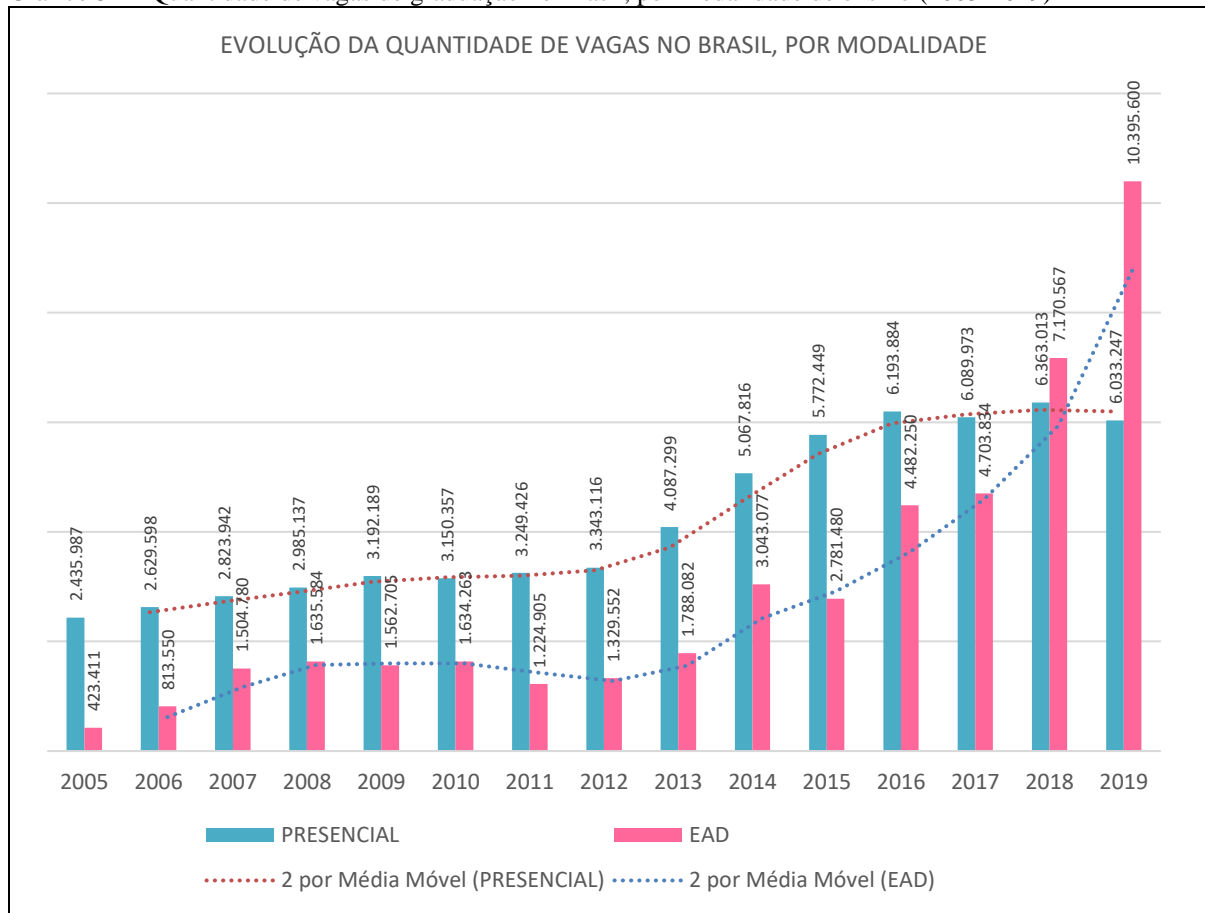
Gráfico 53 – Quantidade de vagas de graduação no Brasil, RS e SC, por modalidade de ensino (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

O Gráfico 54 destaca a linha de tendência da média exponencial móvel da evolução das vagas presenciais e a distância no Brasil, no período de 2005 a 2019.

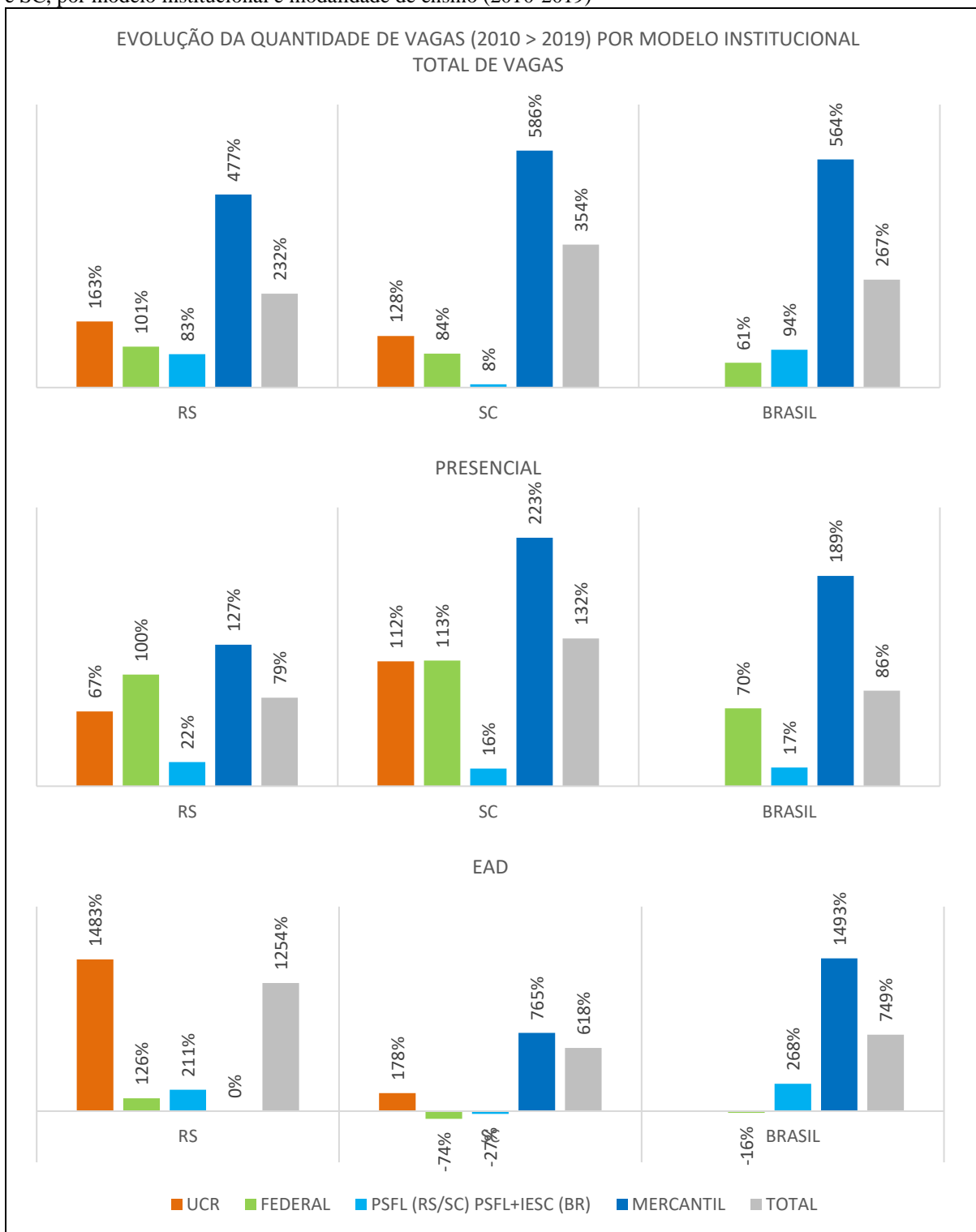
Gráfico 54 – Quantidade de vagas de graduação no Brasil, por modalidade de ensino (2005-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

O Gráfico 55 destaca os percentuais de variação das vagas totais e por modalidade (presencial e a distância) oferecidas pelos modelos institucionais no Brasil, RS e SC, entre 2010 e 2019.

Gráfico 55 – Variação percentual de vagas de graduação oferecidas pelas IES no BR e pelas IES com sede no RS e SC, por modelo institucional e modalidade de ensino (2010-2019)



Fonte: autor, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023).

Entre 2015 e 2019, a retração da política pública de financiamento estudantil gerou respostas diferentes entre os modelos institucionais e modalidades de ensino. No RS e em SC, as vagas presenciais nas instituições comunitárias foram reduzidas, assim como as vagas presenciais em instituições mercantis no RS. Em SC, no entanto, houve aumento na oferta de vagas presenciais no modelo mercantil. Já na modalidade EAD, houve um crescimento expressivo, especialmente no modelo mercantil. Em SC, onde o EAD predomina nesse modelo, as vagas foram ampliadas em quase 10 vezes, chegando a aproximadamente 550 mil. Entre 2016 e 2019, a disponibilidade de vagas EAD no setor mercantil praticamente dobrou a cada ano. Esse crescimento acelerado reflete os efeitos dos decretos do MEC de 2017, que favoreceram a expansão dos Grandes Grupos Consolidadores do setor. Como consequência, em 2018, a oferta de vagas na modalidade EAD ultrapassou a do ensino presencial no Brasil e em SC, e, em 2019, no RS.

Entre 2015 e 2019, as vagas presenciais nas instituições federais foram ampliadas continuamente, enquanto as vagas EAD nesse modelo foram reduzidas, especialmente na última fase. No período de 2011 a 2019, as vagas EAD em instituições federais foram reduzidas em quase 75% em SC.

A partir de 2017, as UCRs passaram a buscar oportunidades dentro da política de indução do MEC para a modalidade EAD. No RS, a expansão de cursos e vagas nessas instituições evidenciou um crescimento acelerado da oferta do EAD comunitário. Em 2017, havia 1,9 mil vagas, número que subiu para 10 mil em 2018 e, em 2019, alcançou quase 43 mil. Esse rápido crescimento ocorreu, em parte, por meio de parcerias com empresas do setor mercantil. Um exemplo é a parceria firmada entre o Grupo A e as universidades comunitárias URI, UCS, UCPEL, UNISC e URCAMP (URI, 2018). De acordo com Bemfica (2018), esses contratos, com duração de até dez anos, determinam que o Grupo A (Ga Educação Ltda) seja responsável pelo desenvolvimento, oferta, promoção e comercialização de cursos na modalidade EAD, que são disponibilizados sob a marca das instituições. Em troca, o Grupo A recebe entre 40% e 50% dos valores pagos pelos estudantes. O plano inicial previa a ampliação de 15 cursos por IES em 2018 e 25 em 2019 (Benfica, 2018).

Essas parcerias surgiram em um contexto de fragilidade financeira das IESC, resultante da retração do FIES. Diante de políticas adversas, essas instituições acabaram adotando “soluções de mercado” para sobreviver no cenário de competição predatória. Esse modelo representa um caso de terceirização do ensino, licenciamento de marca e massificação. A massificação ocorre porque cursos idênticos são ofertados sob diferentes rótulos institucionais. Se a diversificação do sistema de ensino superior é um objetivo desejado, conforme expresso

no PNE 2001-2011, esse tipo de oferta contraria esse princípio. Bemfica (2018) evidencia um movimento das instituições comunitárias em direção à mercantilização. Além disso, outras críticas apontam para o risco de perda da autonomia institucional sobre a oferta de seus cursos, além de possíveis implicações jurídicas.⁷⁰

7.1.3.4 Razão Vagas-População 18-24 anos (RVP18-24)

Para expressar a Razão Vagas-População de 18 a 24 anos (RVP18-24), foram utilizados os dados do Censo da Educação Superior, já calculados para as quantidades de vagas totais, presenciais e a distância, por modelo institucional. Esses valores foram divididos pela estimativa da população de 18 a 24 anos, conforme os dados da PNAD e PNAD Contínua, para o ano correspondente (2005 a 2019) e a respectiva região (Brasil, RS ou SC).

Os resultados podem ser analisados em conjunto com o desempenho do Indicador 3B do PNE, que monitora o “percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa” (Brasil, 2014). Em 2013, o valor de referência do PNE era de 65,1%, com meta de 85%. Em 2019, esse indicador alcançou 73,1%.

As tabelas a seguir apresentam a evolução da RVP18-24 no período de 2005 a 2019. A Tabela 46 refere-se ao Brasil, enquanto a Tabela 47 abrange os estados do RS e SC. Além disso, um gráfico acompanha as tabelas para ilustrar a evolução do indicador ao longo do tempo.

Tabela 46 – Razão Vagas-População de 18 a 24 anos, em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

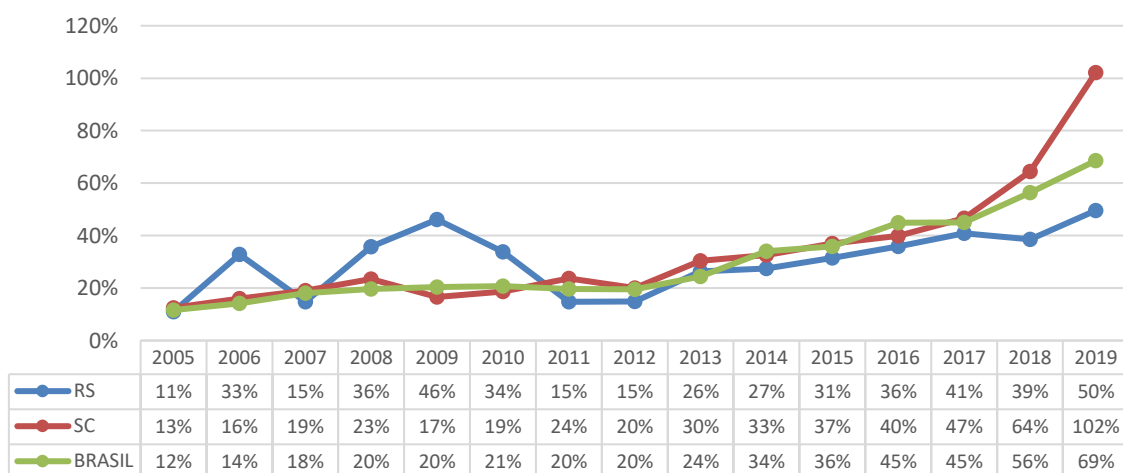
ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
2005	0,5%	0,6%	0,2%	3,2%	7,0%	12%
2006	0,7%	0,6%	0,2%	4,7%	8,0%	14%
2007	0,7%	0,7%	0,2%	4,2%	12,3%	18%
2008	0,8%	1,2%	0,2%	5,6%	11,9%	20%
2009	1,1%	0,6%	0,2%	3,9%	14,6%	20%
2010	1,2%	0,7%	0,2%	11,3%	7,3%	21%
2011	1,3%	0,7%	0,2%	10,0%	7,4%	20%
2012	1,3%	0,8%	0,2%	9,1%	8,0%	20%
2013	1,7%	0,8%	0,2%	11,4%	10,3%	24%
2014	2,0%	0,9%	0,3%	14,7%	16,2%	34%
2015	1,9%	0,9%	0,3%	16,2%	16,5%	36%
2016	1,9%	0,9%	0,3%	19,2%	22,6%	45%
2017	2,0%	1,0%	0,4%	21,6%	20,1%	45%
2018	2,0%	1,1%	0,4%	16,2%	36,7%	56%
2019	2,0%	1,0%	0,5%	18,3%	46,8%	69%

Fonte: autor.

⁷⁰ Nas questões de natureza jurídica inserem-se os riscos a serem avaliados relacionados à manutenção da Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS), à filantropia e a certificação como ICES, em virtude de uma possível distribuição de lucros, a depender das formas contratuais estabelecidas.

Tabela 47 – Razão Vagas-População de 18 a 24 anos, em cursos de graduação no RS e em SC, por modelo institucional (2005-2019)

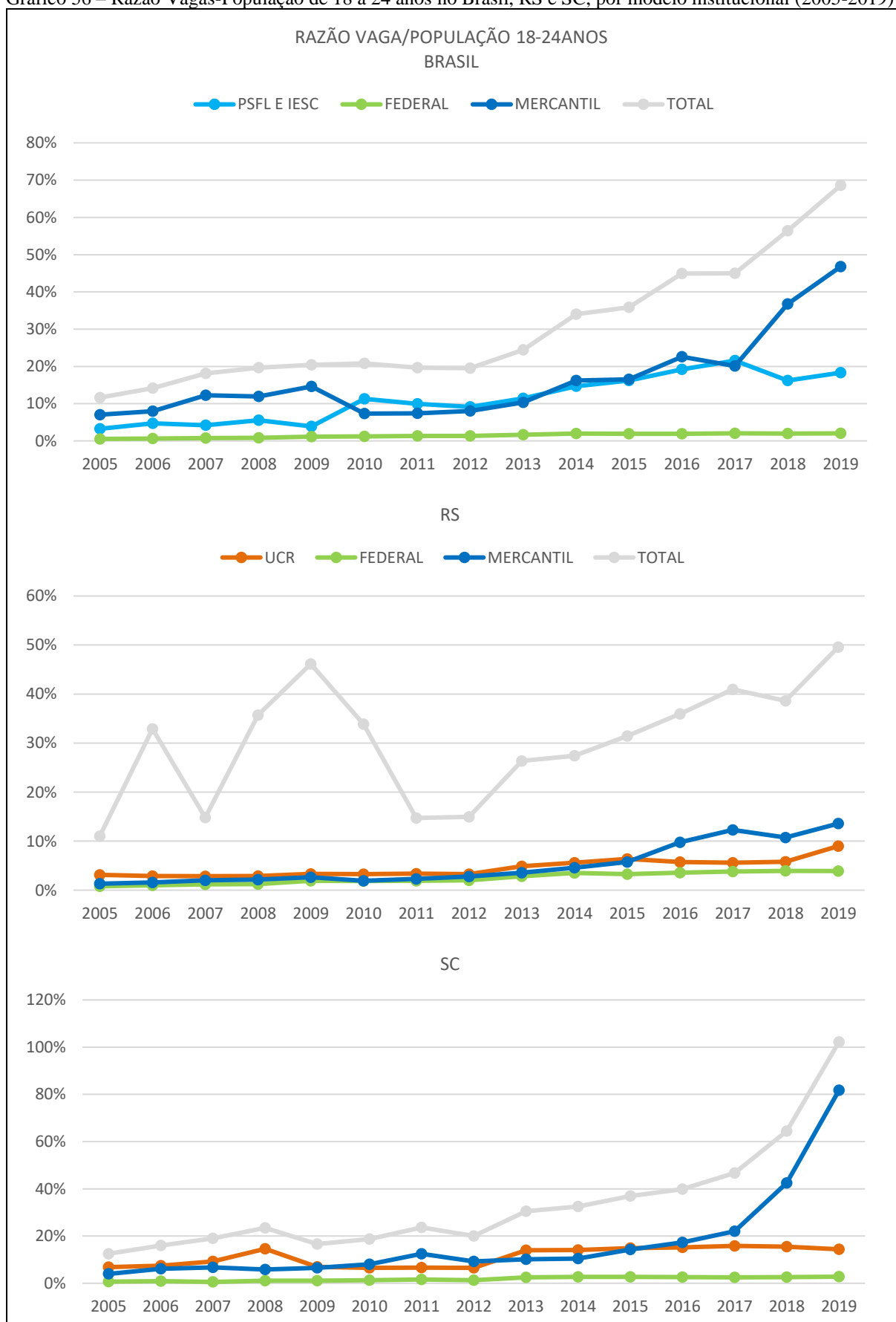
ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
RS								
2005	3,1%	0,8%	0,1%		2,5%	3,2%	1,3%	11%
2006	2,9%	1,0%	0,1%		2,6%	24,8%	1,6%	33%
2007	2,9%	1,2%	0,0%		2,7%	6,1%	2,0%	15%
2008	2,9%	1,2%	0,1%		2,8%	26,6%	2,2%	36%
2009	3,3%	1,9%	0,1%		2,8%	35,3%	2,6%	46%
2010	3,3%	1,9%	0,1%		3,0%	23,7%	1,9%	34%
2011	3,4%	1,9%	0,1%		3,4%	3,7%	2,3%	15%
2012	3,3%	2,0%	0,1%		3,2%	3,6%	2,8%	15%
2013	4,9%	2,8%	0,2%		5,0%	9,9%	3,6%	26%
2014	5,6%	3,5%	0,2%		6,6%	6,9%	4,6%	27%
2015	6,4%	3,3%	0,2%		8,0%	7,9%	5,8%	31%
2016	5,8%	3,6%	0,2%		8,9%	7,8%	9,8%	36%
2017	5,6%	3,8%	0,2%		9,8%	9,2%	12,3%	41%
2018	5,8%	3,9%	0,2%		10,4%	7,5%	10,8%	39%
2019	9,0%	3,9%	0,2%		16,1%	6,8%	13,6%	50%
SC								
2005	6,8%	0,6%	0,3%	0,0%	0,5%	0,3%	4,0%	13%
2006	7,4%	0,9%	0,3%	0,0%	0,6%	0,6%	6,2%	16%
2007	9,3%	0,6%	0,3%	0,0%	0,6%	1,6%	6,7%	19%
2008	14,5%	1,1%	0,3%	0,0%	0,7%	0,9%	5,8%	23%
2009	6,9%	1,1%	0,4%	0,1%	0,7%	0,9%	6,5%	17%
2010	6,6%	1,3%	0,3%	0,1%	0,7%	1,6%	8,0%	19%
2011	6,6%	1,6%	0,7%	0,1%	0,7%	1,5%	12,5%	24%
2012	6,5%	1,3%	0,4%	0,1%	0,7%	1,8%	9,3%	20%
2013	14,0%	2,5%	0,6%	0,1%	0,8%	2,3%	10,2%	30%
2014	14,1%	2,7%	0,6%	0,1%	1,2%	3,4%	10,4%	33%
2015	14,9%	2,7%	0,6%	0,1%	1,2%	3,1%	14,3%	37%
2016	15,2%	2,6%	0,5%	0,1%	1,0%	3,2%	17,3%	40%
2017	15,8%	2,5%	0,6%	0,2%	1,1%	4,5%	22,0%	47%
2018	15,5%	2,6%	0,5%	0,2%	1,3%	1,8%	42,5%	64%
2019	14,4%	2,8%	0,5%	0,1%	1,2%	1,5%	81,7%	102%



Fonte: autor.

O Gráfico 56 destaca a evolução da RVP18-24 nos modelos comunitário, federal e mercantil, no Brasil, RS e SC, facilitando a comparação entre eles.

Gráfico 56 – Razão Vagas-População de 18 a 24 anos no Brasil, RS e SC, por modelo institucional (2005-2019)



Fonte: autor.

A Tabela 48 sintetiza os resultados da RVP18-24 para as modalidades presencial e a distância nos modelos institucionais: federais, mercantis e UCRs (no RS e SC) e PSFL (no Brasil), no período de 2005 a 2019.

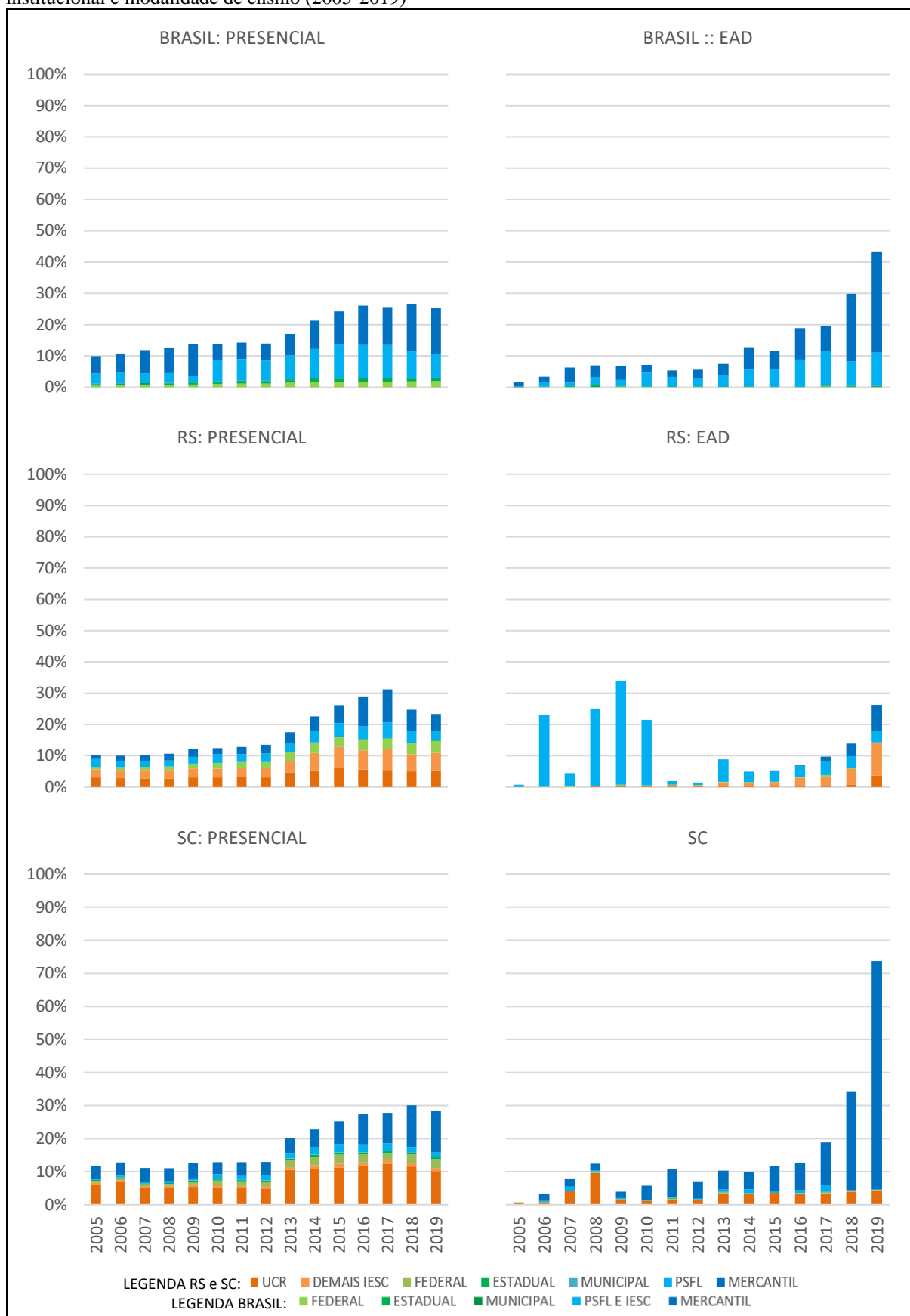
Tabela 48 – Razão Vagas-População de 18 a 24 anos em cursos de graduação no Brasil, RS e SC, por modelo institucional e modalidade de ensino (2005-2019)

ANO	RS				SC				BRASIL			
	UCR	FED	MER	TOTAL	UCR	FED	MER	TOTAL	PSFL	FED	MER	TOTAL
PRESENCIAL												
2005	3%	1%	1%	10%	6%	1%	4%	12%	3%	1%	6%	10%
2006	3%	1%	2%	10%	7%	1%	4%	13%	3%	1%	6%	11%
2007	3%	1%	2%	10%	5%	1%	4%	11%	3%	1%	7%	12%
2008	3%	1%	2%	11%	5%	1%	4%	11%	3%	1%	8%	13%
2009	3%	1%	3%	12%	5%	1%	5%	13%	2%	1%	10%	14%
2010	3%	2%	2%	12%	5%	1%	4%	13%	7%	1%	5%	14%
2011	3%	2%	2%	13%	5%	1%	4%	13%	7%	1%	5%	14%
2012	3%	2%	3%	14%	5%	1%	4%	13%	6%	1%	5%	14%
2013	5%	3%	4%	18%	11%	2%	5%	20%	8%	2%	7%	17%
2014	5%	3%	5%	23%	11%	3%	5%	23%	9%	2%	9%	21%
2015	6%	3%	6%	26%	11%	3%	7%	25%	11%	2%	11%	24%
2016	6%	3%	10%	29%	12%	2%	9%	27%	11%	2%	13%	26%
2017	5%	3%	11%	31%	12%	2%	9%	28%	11%	2%	12%	25%
2018	5%	4%	7%	25%	12%	3%	13%	30%	8%	2%	15%	27%
2019	5%	4%	5%	23%	10%	3%	13%	28%	8%	2%	14%	25%
EAD												
2005	0%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	1%	0%	0%	1%	2%
2006	0%	0%	0%	23%	1%	0%	2%	3%	1%	0%	2%	3%
2007	0%	0%	0%	4%	4%	0%	3%	8%	1%	0%	5%	6%
2008	0%	0%	0%	25%	10%	1%	2%	12%	2%	0%	4%	7%
2009	0%	0%	0%	34%	2%	0%	2%	4%	2%	0%	4%	7%
2010	0%	0%	0%	21%	1%	0%	4%	6%	4%	0%	2%	7%
2011	0%	0%	0%	2%	2%	0%	8%	11%	3%	0%	2%	5%
2012	0%	0%	0%	1%	2%	0%	5%	7%	3%	0%	3%	6%
2013	0%	0%	0%	9%	3%	0%	6%	10%	4%	0%	4%	7%
2014	0%	0%	0%	5%	3%	0%	5%	10%	5%	0%	7%	13%
2015	0%	0%	0%	5%	4%	0%	8%	12%	5%	0%	6%	12%
2016	0%	0%	0%	7%	3%	0%	8%	13%	9%	0%	10%	19%
2017	0%	0%	2%	10%	3%	0%	13%	19%	11%	0%	8%	20%
2018	1%	0%	4%	14%	4%	0%	30%	34%	8%	0%	22%	30%
2019	4%	0%	8%	26%	4%	0%	69%	74%	11%	0%	32%	43%

Fonte: autor.

A seguir, o Gráfico 57 apresenta a evolução da disponibilidade de vagas presenciais e a distância para a população de 18 a 24 anos, empilhando os resultados de todos os modelos institucionais no Brasil, RS e SC, na série histórica de 2005 a 2019, facilitando a comparação dos cenários.

Gráfico 57 – Razão Vagas-População de 18 a 24 anos em cursos de graduação no Brasil, RS e SC, por modelo institucional e modalidade de ensino (2005-2019)



Fonte: autor.

Observa-se que, em SC, a quantidade de vagas superou em 2% a população estadual na faixa etária de 18 a 24 anos (RVP18-24 de 102%). No entanto, esse resultado é influenciado por um viés, pois inclui vagas EAD oferecidas por instituições sediadas no estado, mas disponibilizadas em outras regiões. Esse mesmo efeito ocorre em todas as UFs onde há IES nessa situação, impactando a precisão do indicador em nível estadual. Por essa razão, a análise desse índice deve considerar exclusivamente as vagas presenciais ou desagregar os dados por estado. Em nível nacional, esse viés não se aplica.

Em 2019, no Brasil, a RVP18-24 atingiu quase 70%, impulsionada pela expansão do EAD. No RS, o crescimento desse índice para 50% ocorreu por razões distintas das observadas em SC e no Brasil. Entre 2018 e 2019, houve um expressivo aumento do EAD comunitário, especialmente nas UCRs e demais IESC com sede no estado, demonstrando que essas instituições, ainda que tardiamente, alinharam-se às diretrizes da política pública para o setor.

Até 2012, a disponibilidade de vagas presenciais, em termos de RVP18-24, era pouco superior a 10%, ou seja, havia pouco mais de uma vaga para cada dez pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos. Em 2013, a proporção de vagas presenciais ultrapassou 20% em SC e, no ano seguinte, no Brasil e no RS. Entre 2017 e 2018, o índice chegou a 30% no RS e em SC, respectivamente. No entanto, no RS, verificou-se uma retração abrupta nos anos seguintes, reflexo do encerramento das últimas turmas de ingressantes do período de maior expansão do FIES.

Na modalidade EAD, a RVP18-24 manteve-se abaixo de 10% no RS e em SC até que os decretos do MEC de 2017 geraram um crescimento exponencial, especialmente em SC, onde a proporção ultrapassou 70%.

Os indicadores analisados nesta pesquisa não esgotam o tema, mas buscam lançar luz sobre a questão. Pesquisas futuras podem explorar outros indicadores, como a disponibilidade de vagas por curso, área de formação e turno.

7.1.4 Acessibilidade na educação superior – matrículas

A acessibilidade à educação superior é crucial para avaliar a expansão dos sistemas educacionais. Não basta a existência de instituições e vagas. É necessário que as pessoas tenham condições de ingressar, percorrer a trajetória acadêmica e concluir os estudos. Para que isso ocorra de forma equitativa, fatores arbitrários não podem representar barreiras.

Sendo a educação superior um bem público, o acesso deve ser universal e imparcial (no sentido de *fairness*). As oportunidades não podem ser limitadas por condicionantes

socioeconômicos. Como bem posicional, importa o tipo de instituição e ensino ao qual uma pessoa tem acesso, pois isso influencia diretamente suas oportunidades futuras.

Na análise descrita no item 7.1.2, identificou-se a estratificação do sistema brasileiro, evidenciada pelas diferenças significativas entre os modelos institucionais quanto ao desempenho nos indicadores de qualidade do MEC e na REP. Entre os modelos analisados, destaca-se positivamente o modelo federal, seguido pelas instituições comunitárias, enquanto o modelo mercantil se encontra no extremo oposto. Assim, avaliamos a acessibilidade dos melhores modelos para os grupos sociais desfavorecidos.

A análise considerou todos os estudantes matriculados (neste item) e os concluintes (no item seguinte, 7.1.5). Foram avaliados os seguintes grupos de matriculados: (a) pessoas do sexo feminino; (b) pessoas de cor ou raça preta, parda ou indígena; e (c) pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública. Para os concluintes, foram analisados mais dois grupos: (d) pessoas com renda familiar de até três salários mínimos; e (e) aquelas cuja mãe tem escolaridade até o 5º ano.

A partir dos microdados do Censo da Educação Superior e do ENADE, foram produzidos três tipos de dados: absolutos, relativos e contextualizados. Os dados absolutos referem-se à quantidade de matrículas. Os relativos indicam as proporções de estudantes (IPE) de cada grupo em relação ao total de estudantes no modelo institucional. Já os dados contextualizados são obtidos pela razão entre a proporção de estudantes de determinado grupo (IPE.x) e a proporção correspondente na população da região (IPP.x).

Essa abordagem constitui a principal contribuição desta tese, pois permite avaliar a variação longitudinal dos dados absolutos e relativos em seu contexto. Um aumento nas matrículas ao longo dos anos pode não significar, necessariamente, a inclusão de grupos em situação social desfavorável. O indicador relativo possibilita identificar quais grupos estão se beneficiando mais dessa expansão. No entanto, variações relativas não devem ser analisadas isoladamente, pois um crescimento percentual pode mascarar uma redução absoluta no número de matrículas. Dessa forma, dados absolutos e relativos devem ser considerados de modo complementar.

Além disso, a dinâmica do desenvolvimento populacional deve ser levada em conta na análise. O crescimento de matrículas de um grupo desfavorecido pode ser um indicativo de inclusão, mas também pode simplesmente refletir o aumento populacional desse grupo. Se o crescimento da participação desse grupo na educação superior for inferior ao crescimento da sua proporção na população geral, pode haver, na verdade, um agravamento das desigualdades.

Para dar conta dessa questão, adotamos a Razão Contextual (RC), que pondera os indicadores educacionais de acordo com seu contexto demográfico.

A segmentação da análise por região (Brasil, RS e SC), modalidade de ensino (presencial e EAD), modelo institucional (UCRs, federal e mercantil) e grupos populacionais resultou em um volume expressivo de dados. Para sistematizar a análise, foram elaboradas dezenas de tabelas e gráficos, avaliados de maneira complementar. No corpo do texto, priorizou-se a inclusão das tabelas, enquanto os gráficos, que ilustram e facilitam a interpretação das proporções, diferenças e variações, foram disponibilizados no Apêndice VIII.

Os dados produzidos permitiram avaliar se os modelos institucionais apresentaram representatividade equitativa dos grupos desfavorecidos ao longo das três fases do período estudado (2005 a 2019). As variações nos indicadores indicaram se esses modelos evoluíram no sentido da inclusão ou não.

Os resultados permitem avaliar os modelos institucionais em termos de representatividade equitativa de concluintes dos grupos desfavorecidos. E as variações dos indicadores evidenciam se esses modelos evoluíram, ou não, no sentido da inclusão.

Para melhor organização, a análise e discussão dos dados são apresentadas na síntese do item 7.2.3. Na conclusão dessa análise, Os resultados permitem avaliar os modelos institucionais em termos de representatividade equitativa de matrículas dos grupos desfavorecidos. E as variações evidenciam se esses modelos evoluíram, ou não, no sentido da inclusão. Esse conjunto de informações possibilitou inferências sobre cada modelo institucional, com destaque para as UCRs, relacionando contribuições e desafios do modelo comunitário na promoção de uma educação superior de qualidade e com equidade.

7.1.4.1 Ingressantes

Os dados referentes aos ingressantes foram utilizados de modo complementar nesta pesquisa para contextualizar a variação de novos estudantes no sistema de educação superior ao longo do período. Considerou-se que os indicadores de matrículas e concluintes expressam de forma mais adequada a permanência de estudantes no modelo institucional. Por isso, a desagregação dos dados para os grupos populacionais não foi realizada para os ingressantes.

Foram calculados os quantitativos de ingressantes no Brasil, no Rio Grande do Sul (RS) e em Santa Catarina (SC), de 2005 a 2019, por modelo institucional e modalidade de ensino. Em seguida, foram geradas as proporções percentuais referentes à participação de cada modelo institucional no total de ingressantes, bem como as evoluções absoluta e relativa.

Os resultados são apresentados a seguir, organizados por abrangência geográfica. Os gráficos foram inseridos no Apêndice VIII. A análise dos dados está descrita no item 7.2.3.

Rio Grande do Sul

As tabelas 49, 50 e 51 apresentam a quantidade e a proporção de ingressantes em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do RS, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Tabela 49 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE								
2005	39.919	12.157	1.079	0	30.054	23.926	13.008	120.143
2006	36.561	14.305	843	0	33.824	59.370	16.566	161.469
2007	36.759	17.066	20	0	32.489	70.221	18.248	174.803
2008	37.247	17.975	651	0	33.296	59.457	19.500	168.126
2009	31.913	20.165	795	0	25.866	36.372	16.213	131.324
2010	32.327	24.820	973	0	26.315	51.559	13.516	149.510
2011	34.543	26.614	553	0	29.921	65.541	13.969	171.141
2012	38.102	28.262	936	0	30.298	13.619	19.234	130.451
2013	35.408	28.080	1.029	0	29.510	16.639	24.924	135.590
2014	34.876	28.723	983	0	29.658	20.609	28.153	143.002
2015	31.116	29.057	1.491	0	27.517	21.526	21.636	132.343
2016	27.433	30.261	1.603	0	21.856	17.971	31.072	130.196
2017	23.925	31.979	1.664	0	22.368	15.270	33.661	128.867
2018	21.599	32.494	1.632	0	23.041	14.101	37.398	130.265
2019	20.777	30.492	1.614	0	19.228	7.967	37.405	117.483
TOTAL: PROPORÇÃO								
2005	33,2%	10,1%	0,9%	0,0%	25,0%	19,9%	10,8%	100%
2006	22,6%	8,9%	0,5%	0,0%	20,9%	36,8%	10,3%	100%
2007	21,0%	9,8%	0,0%	0,0%	18,6%	40,2%	10,4%	100%
2008	22,2%	10,7%	0,4%	0,0%	19,8%	35,4%	11,6%	100%
2009	24,3%	15,4%	0,6%	0,0%	19,7%	27,7%	12,3%	100%
2010	21,6%	16,6%	0,7%	0,0%	17,6%	34,5%	9,0%	100%
2011	20,2%	15,6%	0,3%	0,0%	17,5%	38,3%	8,2%	100%
2012	29,2%	21,7%	0,7%	0,0%	23,2%	10,4%	14,7%	100%
2013	26,1%	20,7%	0,8%	0,0%	21,8%	12,3%	18,4%	100%
2014	24,4%	20,1%	0,7%	0,0%	20,7%	14,4%	19,7%	100%
2015	23,5%	22,0%	1,1%	0,0%	20,8%	16,3%	16,3%	100%
2016	21,1%	23,2%	1,2%	0,0%	16,8%	13,8%	23,9%	100%
2017	18,6%	24,8%	1,3%	0,0%	17,4%	11,8%	26,1%	100%
2018	16,6%	24,9%	1,3%	0,0%	17,7%	10,8%	28,7%	100%
2019	17,7%	26,0%	1,4%	0,0%	16,4%	6,8%	31,8%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 50 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação presencial em IES do RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE								
2005	39.615	12.037	1.079	0	30.054	23.597	13.008	119.390
2006	36.203	13.386	843	0	33.824	22.687	16.566	123.509
2007	36.399	15.057	20	0	32.489	18.962	18.248	121.175
2008	36.302	16.973	651	0	33.296	18.835	19.500	125.557
2009	30.795	18.871	795	0	25.866	7.795	16.213	100.335
2010	31.077	22.157	973	0	25.627	16.164	13.516	109.514
2011	32.959	26.128	553	0	28.300	23.305	13.969	125.214
2012	37.089	26.796	936	0	28.774	12.754	19.234	125.583
2013	34.429	27.055	1.029	0	26.500	11.586	24.805	125.404
2014	34.140	26.710	983	0	26.415	14.468	27.991	130.707
2015	30.607	28.649	1.491	0	24.428	15.547	21.519	122.241
2016	27.062	29.115	1.603	0	19.717	13.656	30.600	121.753
2017	23.545	27.965	1.664	0	19.675	11.961	32.154	116.964
2018	19.702	28.298	1.632	0	17.283	11.277	30.278	108.470
2019	16.078	29.095	1.614	0	12.816	5.911	25.315	90.829
PRESENCIAL: PROPORÇÃO								
2005	33,2%	10,1%	0,9%	0,0%	25,2%	19,8%	10,9%	100%
2006	29,3%	10,8%	0,7%	0,0%	27,4%	18,4%	13,4%	100%
2007	30,0%	12,4%	0,0%	0,0%	26,8%	15,6%	15,1%	100%
2008	28,9%	13,5%	0,5%	0,0%	26,5%	15,0%	15,5%	100%
2009	30,7%	18,8%	0,8%	0,0%	25,8%	7,8%	16,2%	100%
2010	28,4%	20,2%	0,9%	0,0%	23,4%	14,8%	12,3%	100%
2011	26,3%	20,9%	0,4%	0,0%	22,6%	18,6%	11,2%	100%
2012	29,5%	21,3%	0,7%	0,0%	22,9%	10,2%	15,3%	100%
2013	27,5%	21,6%	0,8%	0,0%	21,1%	9,2%	19,8%	100%
2014	26,1%	20,4%	0,8%	0,0%	20,2%	11,1%	21,4%	100%
2015	25,0%	23,4%	1,2%	0,0%	20,0%	12,7%	17,6%	100%
2016	22,2%	23,9%	1,3%	0,0%	16,2%	11,2%	25,1%	100%
2017	20,1%	23,9%	1,4%	0,0%	16,8%	10,2%	27,5%	100%
2018	18,2%	26,1%	1,5%	0,0%	15,9%	10,4%	27,9%	100%
2019	17,7%	32,0%	1,8%	0,0%	14,1%	6,5%	27,9%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 51 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

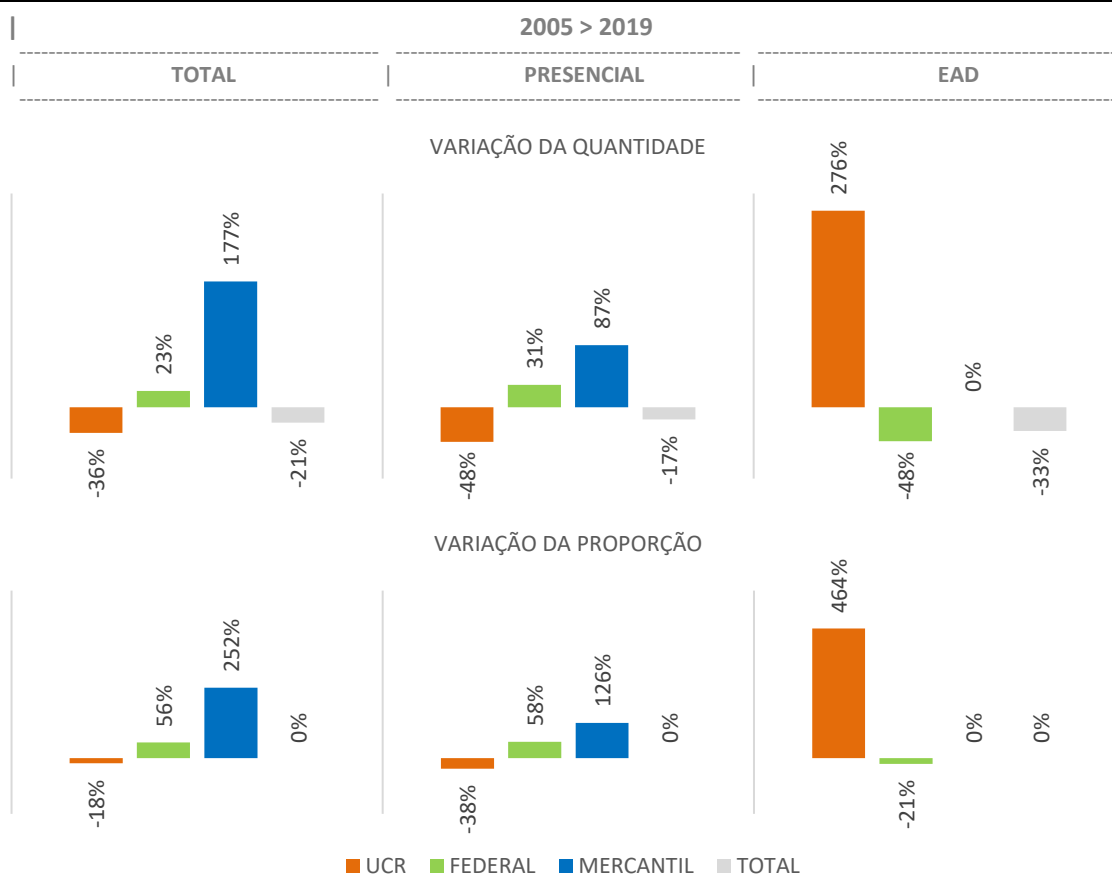
ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE								
2005	304	120	0	0	0	329	0	753
2006	358	919	0	0	0	36.683	0	37.960
2007	360	2.009	0	0	0	51.259	0	53.628
2008	945	1.002	0	0	0	40.622	0	42.569
2009	1.118	1.294	0	0	0	28.577	0	30.989
2010	1.250	2.663	0	0	688	35.395	0	39.996
2011	1.584	486	0	0	1.621	42.236	0	45.927
2012	1.013	1.466	0	0	1.524	865	0	4.868
2013	979	1.025	0	0	3.010	5.053	119	10.186
2014	736	2.013	0	0	3.243	6.141	162	12.295
2015	509	408	0	0	3.089	5.979	117	10.102
2016	371	1.146	0	0	2.139	4.315	472	8.443
2017	380	4.014	0	0	2.693	3.309	1.507	11.903
2018	1.897	4.196	0	0	5.758	2.824	7.120	21.795
2019	4.699	1.397	0	0	6.412	2.056	12.090	26.654
EAD: PROPORÇÃO								
2005	40,4%	15,9%	0,0%	0,0%	0,0%	43,7%	0,0%	100%
2006	0,9%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	96,6%	0,0%	100%
2007	0,7%	3,7%	0,0%	0,0%	0,0%	95,6%	0,0%	100%
2008	2,2%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	95,4%	0,0%	100%
2009	3,6%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	92,2%	0,0%	100%
2010	3,1%	6,7%	0,0%	0,0%	1,7%	88,5%	0,0%	100%
2011	3,4%	1,1%	0,0%	0,0%	3,5%	92,0%	0,0%	100%
2012	20,8%	30,1%	0,0%	0,0%	31,3%	17,8%	0,0%	100%
2013	9,6%	10,1%	0,0%	0,0%	29,6%	49,6%	1,2%	100%
2014	6,0%	16,4%	0,0%	0,0%	26,4%	49,9%	1,3%	100%
2015	5,0%	4,0%	0,0%	0,0%	30,6%	59,2%	1,2%	100%
2016	4,4%	13,6%	0,0%	0,0%	25,3%	51,1%	5,6%	100%
2017	3,2%	33,7%	0,0%	0,0%	22,6%	27,8%	12,7%	100%
2018	8,7%	19,3%	0,0%	0,0%	26,4%	13,0%	32,7%	100%
2019	17,6%	5,2%	0,0%	0,0%	24,1%	7,7%	45,4%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 52 apresenta as variações na quantidade e proporção de ingressantes nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das três fases de expansão analisadas.

Tabela 52 – Variações de quantidade e proporção de ingressantes de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

	MATRÍCULA	UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
		PERÍODO	QTD	IPE	QTD	IPE	QTD
TOTAL	2005 > 2009	-20%	-27%	66%	52%	25%	14%
	2010 > 2014	8%	13%	16%	21%	108%	118%
	2015 > 2019	-33%	-25%	5%	18%	73%	95%
	2005 > 2019	-36%	-18%	23%	56%	177%	252%
PRESEN	2005 > 2009	-22%	-8%	57%	87%	25%	48%
	2010 > 2014	10%	-8%	21%	1%	107%	74%
	2015 > 2019	-47%	-29%	2%	37%	18%	58%
	2005 > 2019	-48%	-38%	31%	58%	87%	126%
EAD	2005 > 2009	268%	-91%	978%	-74%		
	2010 > 2014	-41%	92%	-24%	146%		
	2015 > 2019	823%	250%	242%	30%	10233%	3816%
	2005 > 2019	276%	464%	-48%	-21%	3225%	-10%



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Santa Catarina

As tabelas 53, 54 e 55 apresentam a quantidade e a proporção de ingressantes em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES em SC, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Tabela 53 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE								
2005	44.143	5.333	2.577	0	3.529	1.763	16.978	74.323
2006	45.873	7.280	2.488	240	3.733	2.546	33.262	95.422
2007	43.904	5.405	2.514	0	3.944	3.433	22.786	81.986
2008	43.832	9.067	3.222	0	3.905	3.585	22.323	85.934
2009	43.086	7.876	2.879	516	3.151	1.588	24.606	83.702
2010	37.325	9.969	2.948	212	2.768	4.999	22.065	80.286
2011	38.986	12.470	4.679	530	2.944	6.948	55.033	121.590
2012	43.725	11.720	4.018	482	4.137	6.774	62.784	133.640
2013	43.140	13.213	3.609	719	4.623	6.978	37.837	110.119
2014	43.014	12.916	3.274	744	4.869	8.186	53.459	126.462
2015	40.779	13.109	3.234	692	4.348	7.566	67.190	136.918
2016	36.369	13.974	3.049	833	3.733	6.983	60.736	125.677
2017	34.627	15.091	3.963	761	3.784	8.740	84.806	151.772
2018	26.121	13.709	2.932	778	2.956	7.096	152.676	206.268
2019	30.243	14.204	3.082	730	3.987	6.578	232.791	291.615
TOTAL: PROPORÇÃO								
2005	59,4%	7,2%	3,5%	0,0%	4,7%	2,4%	22,8%	100%
2006	48,1%	7,6%	2,6%	0,3%	3,9%	2,7%	34,9%	100%
2007	53,6%	6,6%	3,1%	0,0%	4,8%	4,2%	27,8%	100%
2008	51,0%	10,6%	3,7%	0,0%	4,5%	4,2%	26,0%	100%
2009	51,5%	9,4%	3,4%	0,6%	3,8%	1,9%	29,4%	100%
2010	46,5%	12,4%	3,7%	0,3%	3,4%	6,2%	27,5%	100%
2011	32,1%	10,3%	3,8%	0,4%	2,4%	5,7%	45,3%	100%
2012	32,7%	8,8%	3,0%	0,4%	3,1%	5,1%	47,0%	100%
2013	39,2%	12,0%	3,3%	0,7%	4,2%	6,3%	34,4%	100%
2014	34,0%	10,2%	2,6%	0,6%	3,9%	6,5%	42,3%	100%
2015	29,8%	9,6%	2,4%	0,5%	3,2%	5,5%	49,1%	100%
2016	28,9%	11,1%	2,4%	0,7%	3,0%	5,6%	48,3%	100%
2017	22,8%	9,9%	2,6%	0,5%	2,5%	5,8%	55,9%	100%
2018	12,7%	6,6%	1,4%	0,4%	1,4%	3,4%	74,0%	100%
2019	10,4%	4,9%	1,1%	0,3%	1,4%	2,3%	79,8%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 54 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação presencial em IES em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE								
2005	42.804	4.833	2.577	0	3.529	1.763	16.978	72.484
2006	42.029	5.119	2.488	240	3.733	1.865	18.956	74.430
2007	39.819	5.405	2.514	0	3.944	2.473	17.951	72.106
2008	38.569	5.438	3.222	0	3.905	2.926	19.191	73.251
2009	34.195	6.093	2.879	516	3.151	1.369	15.892	64.095
2010	29.623	9.691	2.948	212	2.768	4.396	10.830	60.468
2011	31.187	10.748	2.939	530	2.944	5.922	13.930	68.200
2012	36.573	11.316	3.396	482	4.137	6.036	17.431	79.371
2013	35.520	11.579	2.809	719	4.623	5.901	17.647	78.798
2014	36.250	12.123	2.917	744	4.869	6.303	19.434	82.640
2015	35.875	13.038	2.937	692	4.348	6.200	16.592	79.682
2016	32.430	13.780	3.049	833	3.733	5.534	18.078	77.437
2017	31.342	13.373	3.218	761	3.608	7.121	19.112	78.535
2018	23.399	13.686	2.932	778	2.602	5.918	19.316	68.631
2019	25.732	14.157	3.040	730	3.224	5.206	26.072	78.161
PRESENCIAL: PROPORÇÃO								
2005	59,1%	6,7%	3,6%	0,0%	4,9%	2,4%	23,4%	100%
2006	56,5%	6,9%	3,3%	0,3%	5,0%	2,5%	25,5%	100%
2007	55,2%	7,5%	3,5%	0,0%	5,5%	3,4%	24,9%	100%
2008	52,7%	7,4%	4,4%	0,0%	5,3%	4,0%	26,2%	100%
2009	53,4%	9,5%	4,5%	0,8%	4,9%	2,1%	24,8%	100%
2010	49,0%	16,0%	4,9%	0,4%	4,6%	7,3%	17,9%	100%
2011	45,7%	15,8%	4,3%	0,8%	4,3%	8,7%	20,4%	100%
2012	46,1%	14,3%	4,3%	0,6%	5,2%	7,6%	22,0%	100%
2013	45,1%	14,7%	3,6%	0,9%	5,9%	7,5%	22,4%	100%
2014	43,9%	14,7%	3,5%	0,9%	5,9%	7,6%	23,5%	100%
2015	45,0%	16,4%	3,7%	0,9%	5,5%	7,8%	20,8%	100%
2016	41,9%	17,8%	3,9%	1,1%	4,8%	7,1%	23,3%	100%
2017	39,9%	17,0%	4,1%	1,0%	4,6%	9,1%	24,3%	100%
2018	34,1%	19,9%	4,3%	1,1%	3,8%	8,6%	28,1%	100%
2019	32,9%	18,1%	3,9%	0,9%	4,1%	6,7%	33,4%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 55 – Quantidade e proporção de ingressantes de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE								
2005	1.339	500	0	0	0	0	0	1.839
2006	3.844	2.161	0	0	0	681	14.306	20.992
2007	4.085	0	0	0	0	960	4.835	9.880
2008	5.263	3.629	0	0	0	659	3.132	12.683
2009	8.891	1.783	0	0	0	219	8.714	19.607
2010	7.702	278	0	0	0	603	11.235	19.818
2011	7.799	1.722	1.740	0	0	1.026	41.103	53.390
2012	7.152	404	622	0	0	738	45.353	54.269
2013	7.620	1.634	800	0	0	1.077	20.190	31.321
2014	6.764	793	357	0	0	1.883	34.025	43.822
2015	4.904	71	297	0	0	1.366	50.598	57.236
2016	3.939	194	0	0	0	1.449	42.658	48.240
2017	3.285	1.718	745	0	176	1.619	65.694	73.237
2018	2.722	23	0	0	354	1.178	133.360	137.637
2019	4.511	47	42	0	763	1.372	206.719	213.454
EAD: PROPORÇÃO								
2005	72,8%	27,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
2006	18,3%	10,3%	0,0%	0,0%	0,0%	3,2%	68,1%	100%
2007	41,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,7%	48,9%	100%
2008	41,5%	28,6%	0,0%	0,0%	0,0%	5,2%	24,7%	100%
2009	45,3%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	44,4%	100%
2010	38,9%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	3,0%	56,7%	100%
2011	14,6%	3,2%	3,3%	0,0%	0,0%	1,9%	77,0%	100%
2012	13,2%	0,7%	1,1%	0,0%	0,0%	1,4%	83,6%	100%
2013	24,3%	5,2%	2,6%	0,0%	0,0%	3,4%	64,5%	100%
2014	15,4%	1,8%	0,8%	0,0%	0,0%	4,3%	77,6%	100%
2015	8,6%	0,1%	0,5%	0,0%	0,0%	2,4%	88,4%	100%
2016	8,2%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	3,0%	88,4%	100%
2017	4,5%	2,3%	1,0%	0,0%	0,2%	2,2%	89,7%	100%
2018	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,9%	96,9%	100%
2019	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,6%	96,8%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

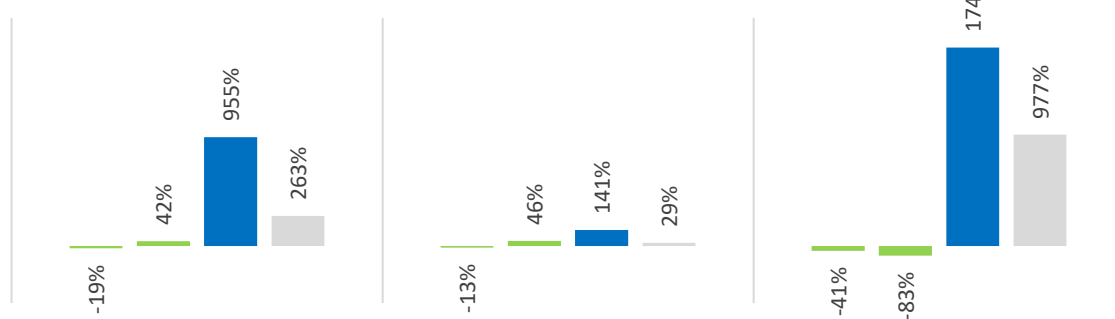
A Tabela 56 apresenta as variações na quantidade e proporção de ingressantes nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das três fases de expansão analisadas.

Tabela 56 – Variações de quantidade e proporção de ingressantes de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

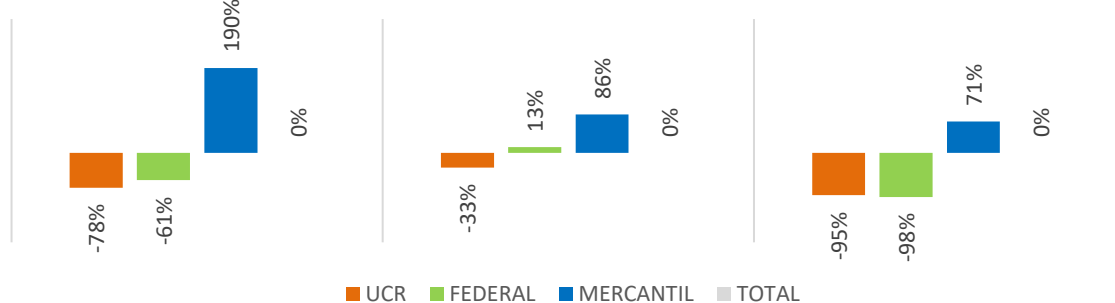
MATRÍCULA	UCR		FEDERAL		MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IFE	QTD	IFE	QTD	IFE
TOTAL	2005 > 2009	-2%	-13%	48%	31%	45%	29%
	2010 > 2014	15%	-27%	30%	-18%	142%	54%
	2015 > 2019	-26%	-65%	8%	-49%	246%	63%
	2005 > 2019	-19%	-78%	42%	-61%	955%	190%
PRESEN	2005 > 2009	-20%	-10%	26%	43%	-6%	6%
	2010 > 2014	22%	-10%	25%	-8%	79%	31%
	2015 > 2019	-28%	-27%	9%	11%	57%	60%
	2005 > 2019	-13%	-33%	46%	13%	141%	86%
EAD	2005 > 2009	564%	-38%	257%	-67%		
	2010 > 2014	-12%	-60%	185%	29%	203%	37%
	2015 > 2019	-8%	-75%	-34%	-82%	309%	10%
	2005 > 2019	-41%	-95%	-83%	-98%	1740%	71%

2005 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DA PROPORÇÃO



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Brasil

As tabelas 57, 58 e 59 apresentam a quantidade e a proporção de ingressantes em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES no Brasil, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Tabela 57 – Quantidade e proporção de ingressantes em graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE						
2005	148.206	166.660	31.653	622.176	836.407	1.805.102
2006	177.232	143.636	28.979	678.853	936.614	1.965.314
2007	194.456	176.447	29.155	601.751	1.137.254	2.139.063
2008	211.183	282.950	27.195	605.231	1.210.340	2.336.899
2009	253.675	133.735	22.289	312.718	1.358.965	2.081.382
2010	302.380	141.413	27.825	967.142	758.062	2.196.822
2011	308.537	146.170	25.298	1.033.764	845.640	2.359.409
2012	334.246	152.724	27.343	1.044.263	1.198.197	2.756.773
2013	325.294	142.962	31.087	1.061.691	1.188.769	2.749.803
2014	347.018	148.754	31.336	1.098.752	1.488.650	3.114.510
2015	336.172	161.824	29.065	1.020.605	1.374.734	2.922.400
2016	343.015	151.922	27.784	936.693	1.527.222	2.986.636
2017	380.561	181.814	25.163	982.648	1.656.720	3.226.906
2018	362.005	194.201	23.402	739.154	2.127.566	3.446.328
2019	362.558	172.465	22.633	756.553	2.319.435	3.633.644
TOTAL: PROPORÇÃO						
2005	8,2%	9,2%	1,8%	34,5%	46,3%	100%
2006	9,0%	7,3%	1,5%	34,5%	47,7%	100%
2007	9,1%	8,2%	1,4%	28,1%	53,2%	100%
2008	9,0%	12,1%	1,2%	25,9%	51,8%	100%
2009	12,2%	6,4%	1,1%	15,0%	65,3%	100%
2010	13,8%	6,4%	1,3%	44,0%	34,5%	100%
2011	13,1%	6,2%	1,1%	43,8%	35,8%	100%
2012	12,1%	5,5%	1,0%	37,9%	43,5%	100%
2013	11,8%	5,2%	1,1%	38,6%	43,2%	100%
2014	11,1%	4,8%	1,0%	35,3%	47,8%	100%
2015	11,5%	5,5%	1,0%	34,9%	47,0%	100%
2016	11,5%	5,1%	0,9%	31,4%	51,1%	100%
2017	11,8%	5,6%	0,8%	30,5%	51,3%	100%
2018	10,5%	5,6%	0,7%	21,4%	61,7%	100%
2019	10,0%	4,7%	0,6%	20,8%	63,8%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 58 – Quantidade e proporção de ingressantes em graduação presencial no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE						
2005	143.731	141.527	31.653	608.209	752.968	1.678.088
2006	161.509	130.551	28.979	610.870	821.159	1.753.068
2007	172.334	120.095	29.155	509.518	977.868	1.808.970
2008	186.043	126.820	27.195	506.605	1.027.143	1.873.806
2009	223.657	120.661	22.257	262.940	1.119.104	1.748.619
2010	269.237	134.932	27.275	837.999	546.994	1.816.437
2011	282.040	139.111	25.036	881.391	600.200	1.927.778
2012	300.487	144.932	27.128	918.664	822.866	2.214.077
2013	299.230	139.744	30.693	926.667	838.059	2.234.393
2014	311.563	142.234	30.850	930.024	972.087	2.386.758
2015	322.162	146.390	28.579	853.613	877.097	2.227.841
2016	327.503	144.663	26.375	761.186	883.728	2.143.455
2017	329.585	146.740	24.248	767.113	885.723	2.153.409
2018	339.900	154.704	22.363	571.200	984.840	2.073.007
2019	346.156	157.591	21.450	543.885	972.378	2.041.460
PRESENCIAL: PROPORÇÃO						
2005	8,6%	8,4%	1,9%	36,2%	44,9%	100%
2006	9,2%	7,4%	1,7%	34,8%	46,8%	100%
2007	9,5%	6,6%	1,6%	28,2%	54,1%	100%
2008	9,9%	6,8%	1,5%	27,0%	54,8%	100%
2009	12,8%	6,9%	1,3%	15,0%	64,0%	100%
2010	14,8%	7,4%	1,5%	46,1%	30,1%	100%
2011	14,6%	7,2%	1,3%	45,7%	31,1%	100%
2012	13,6%	6,5%	1,2%	41,5%	37,2%	100%
2013	13,4%	6,3%	1,4%	41,5%	37,5%	100%
2014	13,1%	6,0%	1,3%	39,0%	40,7%	100%
2015	14,5%	6,6%	1,3%	38,3%	39,4%	100%
2016	15,3%	6,7%	1,2%	35,5%	41,2%	100%
2017	15,3%	6,8%	1,1%	35,6%	41,1%	100%
2018	16,4%	7,5%	1,1%	27,6%	47,5%	100%
2019	17,0%	7,7%	1,1%	26,6%	47,6%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 59 – Quantidade e proporção de ingressantes em graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE						
2005	4.475	25.133	0	13.967	83.439	127.014
2006	15.723	13.085	0	67.983	115.455	212.246
2007	22.122	56.352	0	92.233	159.386	330.093
2008	25.140	156.130	0	98.626	183.197	463.093
2009	30.018	13.074	32	49.778	239.861	332.763
2010	33.143	6.481	550	129.143	211.068	380.385
2011	26.497	7.059	262	152.373	245.440	431.631
2012	33.759	7.792	215	125.599	375.331	542.696
2013	26.064	3.218	394	135.024	350.710	515.410
2014	35.455	6.520	486	168.728	516.563	727.752
2015	14.010	15.434	486	166.992	497.637	694.559
2016	15.512	7.259	1.409	175.507	643.494	843.181
2017	50.976	35.074	915	215.535	770.997	1.073.497
2018	22.105	39.497	1.039	167.954	1.142.726	1.373.321
2019	16.402	14.874	1.183	212.668	1.347.057	1.592.184
EAD: PROPORÇÃO						
2005	3,5%	19,8%	0,0%	11,0%	65,7%	100%
2006	7,4%	6,2%	0,0%	32,0%	54,4%	100%
2007	6,7%	17,1%	0,0%	27,9%	48,3%	100%
2008	5,4%	33,7%	0,0%	21,3%	39,6%	100%
2009	9,0%	3,9%	0,0%	15,0%	72,1%	100%
2010	8,7%	1,7%	0,1%	34,0%	55,5%	100%
2011	6,1%	1,6%	0,1%	35,3%	56,9%	100%
2012	6,2%	1,4%	0,0%	23,1%	69,2%	100%
2013	5,1%	0,6%	0,1%	26,2%	68,0%	100%
2014	4,9%	0,9%	0,1%	23,2%	71,0%	100%
2015	2,0%	2,2%	0,1%	24,0%	71,6%	100%
2016	1,8%	0,9%	0,2%	20,8%	76,3%	100%
2017	4,7%	3,3%	0,1%	20,1%	71,8%	100%
2018	1,6%	2,9%	0,1%	12,2%	83,2%	100%
2019	1,0%	0,9%	0,1%	13,4%	84,6%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

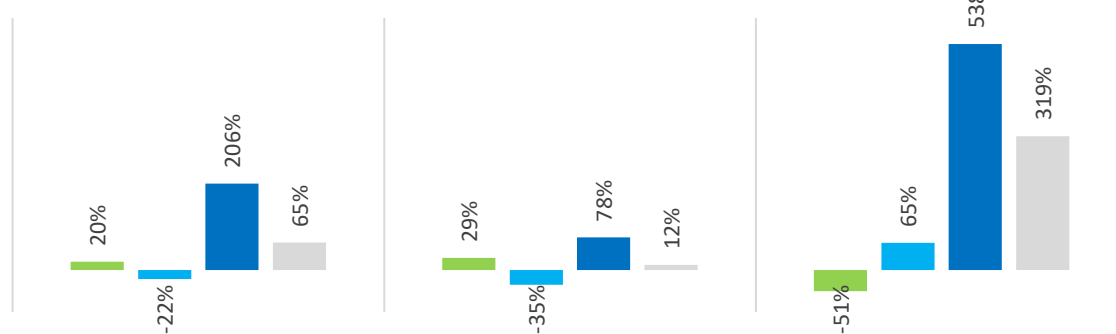
A Tabela 60 apresenta as variações na quantidade e proporção de ingressantes nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das três fases de expansão analisadas.

Tabela 60 – Variações de quantidade e proporção de ingressantes de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

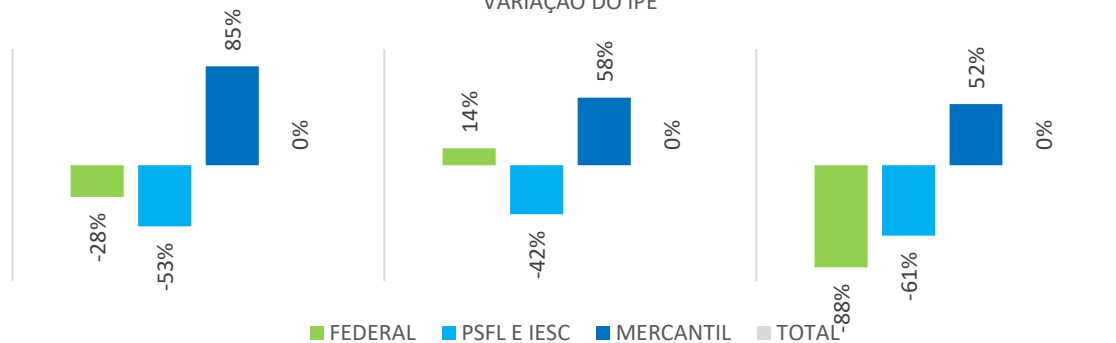
MATRÍCULA		FEDERAL		PSFL E IESC		MERCANTIL	
	PERÍODO	QTD	IPE	QTD	IPE	QTD	IPE
TOTAL	2005 > 2009	-2%	-13%	48%	31%	45%	29%
	2010 > 2014	15%	-27%	30%	-18%	142%	54%
	2015 > 2019	-26%	-65%	8%	-49%	246%	63%
	2005 > 2019	-19%	-78%	42%	-61%	955%	190%
PRESEN	2005 > 2009	-20%	-10%	26%	43%	-6%	6%
	2010 > 2014	22%	-10%	25%	-8%	79%	31%
	2015 > 2019	-28%	-27%	9%	11%	57%	60%
	2005 > 2019	-13%	-33%	46%	13%	141%	86%
EAD	2005 > 2009	564%	-38%	257%	-67%		
	2010 > 2014	-12%	-60%	185%	29%	203%	37%
	2015 > 2019	-8%	-75%	-34%	-82%	309%	10%
	2005 > 2019	-41%	-95%	-83%	-98%	1740%	71%

2005 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DO IPE



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

7.1.4.2 Matrículas

Aqui são apresentados os resultados dos cálculos da quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação nas IES com sede no RS, em SC e em todo o Brasil, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Indicadores educacionais, como os do Plano Nacional de Educação (PNE), avaliam a escolaridade média no ensino superior com base na quantidade de matrículas, considerada de duas formas. A primeira inclui todos os estudantes matriculados. A segunda abrange apenas aqueles na faixa etária de referência para esse nível de ensino, de 18 a 24 anos.

Da mesma forma, os dados foram produzidos em dois conjuntos: dos estudantes de todas as idades e daqueles de 18 a 24 anos.

a) Matrículas totais

Rio Grande do Sul

As tabelas 61, 62 e 63 apresentam a quantidade e a proporção de matrículas em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Tabela 61 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE								
2005	119.795	46.599	3.048	0	90.790	54.716	24.640	339.588
2006	118.216	46.824	3.228	0	92.154	65.771	31.951	358.144
2007	116.886	52.473	792	0	94.388	97.972	37.019	399.530
2008	115.995	57.873	1.810	0	94.392	128.047	44.392	442.509
2009	109.267	68.610	2.024	0	89.375	129.962	50.044	449.282
2010	110.825	76.960	2.123	0	92.203	103.473	35.380	420.964
2011	111.075	86.925	1.988	0	91.971	94.379	42.405	428.743
2012	112.756	86.493	2.228	0	90.320	71.002	45.184	407.983
2013	113.638	90.394	2.439	0	89.305	57.526	51.499	404.801
2014	116.463	93.232	2.465	0	88.825	53.014	57.891	411.890
2015	114.179	95.679	2.951	0	87.759	55.358	61.039	416.965
2016	106.502	100.052	3.554	0	81.967	53.747	65.488	411.310
2017	99.172	103.331	4.046	0	77.780	49.125	70.420	403.874
2018	89.735	104.873	3.989	0	75.228	45.151	72.798	391.774
2019	80.849	105.364	4.024	0	67.893	36.150	72.703	366.983
TOTAL: PROPORÇÃO								
2005	35,3%	13,7%	0,9%		26,7%	16,1%	7,3%	100%
2006	33,0%	13,1%	0,9%		25,7%	18,4%	8,9%	100%
2007	29,3%	13,1%	0,2%		23,6%	24,5%	9,3%	100%
2008	26,2%	13,1%	0,4%		21,3%	28,9%	10,0%	100%
2009	24,3%	15,3%	0,5%		19,9%	28,9%	11,1%	100%
2010	26,3%	18,3%	0,5%		21,9%	24,6%	8,4%	100%
2011	25,9%	20,3%	0,5%		21,5%	22,0%	9,9%	100%
2012	27,6%	21,2%	0,5%		22,1%	17,4%	11,1%	100%
2013	28,1%	22,3%	0,6%		22,1%	14,2%	12,7%	100%
2014	28,3%	22,6%	0,6%		21,6%	12,9%	14,1%	100%
2015	27,4%	22,9%	0,7%		21,0%	13,3%	14,6%	100%
2016	25,9%	24,3%	0,9%		19,9%	13,1%	15,9%	100%
2017	24,6%	25,6%	1,0%		19,3%	12,2%	17,4%	100%
2018	22,9%	26,8%	1,0%		19,2%	11,5%	18,6%	100%
2019	22,0%	28,7%	1,1%		18,5%	9,9%	19,8%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 62 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE								
2005	119.397	46.599	3.048	0	90.785	54.444	24.640	338.913
2006	117.591	46.707	3.228	0	92.152	48.478	31.951	340.107
2007	115.934	51.295	792	0	94.388	45.601	37.019	345.029
2008	114.932	54.063	1.810	0	94.392	42.725	44.392	352.314
2009	107.908	63.773	2.024	0	89.375	30.967	50.044	344.091
2010	109.013	69.779	2.123	0	91.728	46.473	35.380	354.496
2011	108.697	78.956	1.988	0	90.595	47.304	42.405	369.945
2012	110.865	80.321	2.228	0	88.432	41.819	45.184	368.849
2013	111.580	84.414	2.439	0	85.893	40.763	51.395	376.484
2014	114.874	87.565	2.465	0	84.374	40.770	57.700	387.748
2015	112.854	91.256	2.951	0	82.360	43.123	60.817	393.361
2016	105.575	96.641	3.554	0	76.314	41.407	65.067	388.558
2017	98.369	97.623	4.046	0	71.610	38.944	68.974	379.566
2018	87.836	98.667	3.989	0	66.690	36.589	66.379	360.150
2019	76.580	99.237	4.024	0	57.516	30.097	60.866	328.320
PRESENCIAL: PROPORÇÃO								
2005	35,2%	13,7%	0,9%		26,8%	16,1%	7,3%	100%
2006	34,6%	13,7%	0,9%		27,1%	14,3%	9,4%	100%
2007	33,6%	14,9%	0,2%		27,4%	13,2%	10,7%	100%
2008	32,6%	15,3%	0,5%		26,8%	12,1%	12,6%	100%
2009	31,4%	18,5%	0,6%		26,0%	9,0%	14,5%	100%
2010	30,8%	19,7%	0,6%		25,9%	13,1%	10,0%	100%
2011	29,4%	21,3%	0,5%		24,5%	12,8%	11,5%	100%
2012	30,1%	21,8%	0,6%		24,0%	11,3%	12,2%	100%
2013	29,6%	22,4%	0,6%		22,8%	10,8%	13,7%	100%
2014	29,6%	22,6%	0,6%		21,8%	10,5%	14,9%	100%
2015	28,7%	23,2%	0,8%		20,9%	11,0%	15,5%	100%
2016	27,2%	24,9%	0,9%		19,6%	10,7%	16,7%	100%
2017	25,9%	25,7%	1,1%		18,9%	10,3%	18,2%	100%
2018	24,4%	27,4%	1,1%		18,5%	10,2%	18,4%	100%
2019	23,3%	30,2%	1,2%		17,5%	9,2%	18,5%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 63 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

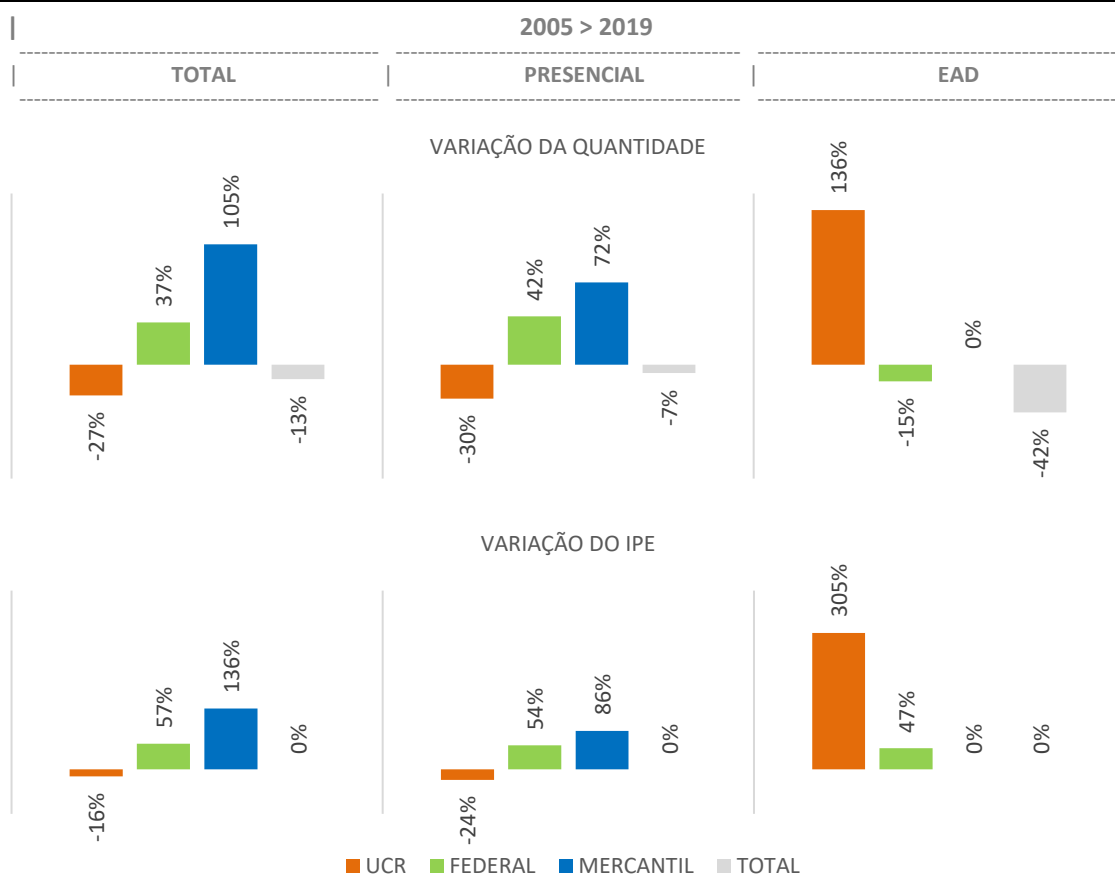
ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE								
2005	398	0	0	0	5	272	0	675
2006	625	117	0	0	2	17.293	0	18.037
2007	952	1.178	0	0	0	52.371	0	54.501
2008	1.063	3.810	0	0	0	85.322	0	90.195
2009	1.359	4.837	0	0	0	98.995	0	105.191
2010	1.812	7.181	0	0	475	57.000	0	66.468
2011	2.378	7.969	0	0	1.376	47.075	0	58.798
2012	1.891	6.172	0	0	1.888	29.183	0	39.134
2013	2.058	5.980	0	0	3.412	16.763	104	28.317
2014	1.589	5.667	0	0	4.451	12.244	191	24.142
2015	1.325	4.423	0	0	5.399	12.235	222	23.604
2016	927	3.411	0	0	5.653	12.340	421	22.752
2017	803	5.708	0	0	6.170	10.181	1.446	24.308
2018	1.899	6.206	0	0	8.538	8.562	6.419	31.624
2019	4.269	6.127	0	0	10.377	6.053	11.837	38.663
EAD: PROPORÇÃO								
2005	59,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	40,3%	0,0%	100%
2006	3,5%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	95,9%	0,0%	100%
2007	1,7%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	96,1%	0,0%	100%
2008	1,2%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	94,6%	0,0%	100%
2009	1,3%	4,6%	0,0%	0,0%	0,0%	94,1%	0,0%	100%
2010	2,7%	10,8%	0,0%	0,0%	0,7%	85,8%	0,0%	100%
2011	4,0%	13,6%	0,0%	0,0%	2,3%	80,1%	0,0%	100%
2012	4,8%	15,8%	0,0%	0,0%	4,8%	74,6%	0,0%	100%
2013	7,3%	21,1%	0,0%	0,0%	12,0%	59,2%	0,4%	100%
2014	6,6%	23,5%	0,0%	0,0%	18,4%	50,7%	0,8%	100%
2015	5,6%	18,7%	0,0%	0,0%	22,9%	51,8%	0,9%	100%
2016	4,1%	15,0%	0,0%	0,0%	24,8%	54,2%	1,9%	100%
2017	3,3%	23,5%	0,0%	0,0%	25,4%	41,9%	5,9%	100%
2018	6,0%	19,6%	0,0%	0,0%	27,0%	27,1%	20,3%	100%
2019	11,0%	15,8%	0,0%	0,0%	26,8%	15,7%	30,6%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 64 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das três fases de expansão analisadas.

Tabela 64 – Variações de quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

	MATRÍCULA	UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
		PERÍODO	QTD	IPE	QTD	IPE	QTD
TOTAL	2005 > 2009	-9%	-31%	47%	11%	103%	54%
	2010 > 2014	5%	7%	21%	24%	64%	67%
	2015 > 2019	-29%	-20%	10%	25%	19%	35%
	2005 > 2019	-27%	-16%	37%	57%	105%	136%
PRESEN	2005 > 2009	-10%	-11%	37%	35%	103%	100%
	2010 > 2014	5%	-4%	25%	15%	63%	49%
	2015 > 2019	-32%	-19%	9%	30%	0%	20%
	2005 > 2019	-30%	-24%	42%	54%	72%	86%
EAD	2005 > 2009	241%	-98%				
	2010 > 2014	-12%	141%	-21%	117%		
	2015 > 2019	222%	97%	39%	-15%	5232%	3155%
	2005 > 2019	136%	305%	-15%	47%		



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Santa Catarina

As tabelas 65, 66 e 67 apresentam a quantidade e a proporção de matrículas em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Tabela 65 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE								
2005	118.862	18.236	22.470	0	9.965	2.732	38.557	210.822
2006	120.737	20.034	21.769	229	10.585	3.339	49.661	226.354
2007	118.752	21.110	13.325	0	10.853	5.573	48.232	217.845
2008	120.294	23.453	10.712	0	10.875	6.446	54.273	226.053
2009	118.425	27.239	10.734	1.280	10.030	7.286	100.052	275.046
2010	120.556	30.550	10.547	1.490	10.288	15.526	97.405	286.362
2011	119.629	33.253	12.077	1.657	10.157	17.106	110.205	304.084
2012	120.674	35.678	11.919	1.978	10.655	17.586	115.015	313.505
2013	123.097	39.189	12.653	2.211	11.245	16.753	126.849	331.997
2014	120.855	40.867	12.931	2.517	12.298	17.814	140.458	347.740
2015	120.993	42.494	13.408	2.457	12.438	18.061	142.769	352.620
2016	114.990	45.234	12.164	2.623	12.095	19.096	148.480	354.682
2017	110.719	47.731	13.164	2.654	11.591	18.021	195.368	399.248
2018	99.756	47.440	12.316	2.579	10.183	15.975	268.632	456.881
2019	94.997	48.003	12.418	2.563	9.853	16.041	363.801	547.676
TOTAL: PROPORÇÃO								
2005	56,4%	8,6%	10,7%	0,0%	4,7%	1,3%	18,3%	100%
2006	53,3%	8,9%	9,6%	0,1%	4,7%	1,5%	21,9%	100%
2007	54,5%	9,7%	6,1%	0,0%	5,0%	2,6%	22,1%	100%
2008	53,2%	10,4%	4,7%	0,0%	4,8%	2,9%	24,0%	100%
2009	43,1%	9,9%	3,9%	0,5%	3,6%	2,6%	36,4%	100%
2010	42,1%	10,7%	3,7%	0,5%	3,6%	5,4%	34,0%	100%
2011	39,3%	10,9%	4,0%	0,5%	3,3%	5,6%	36,2%	100%
2012	38,5%	11,4%	3,8%	0,6%	3,4%	5,6%	36,7%	100%
2013	37,1%	11,8%	3,8%	0,7%	3,4%	5,0%	38,2%	100%
2014	34,8%	11,8%	3,7%	0,7%	3,5%	5,1%	40,4%	100%
2015	34,3%	12,1%	3,8%	0,7%	3,5%	5,1%	40,5%	100%
2016	32,4%	12,8%	3,4%	0,7%	3,4%	5,4%	41,9%	100%
2017	27,7%	12,0%	3,3%	0,7%	2,9%	4,5%	48,9%	100%
2018	21,8%	10,4%	2,7%	0,6%	2,2%	3,5%	58,8%	100%
2019	17,3%	8,8%	2,3%	0,5%	1,8%	2,9%	66,4%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 66 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE								
2005	117.420	18.236	7.420	0	9.965	2.732	38.557	194.330
2006	117.023	18.355	8.226	229	10.585	3.339	45.119	202.876
2007	115.649	18.666	8.874	0	10.853	4.300	44.397	202.739
2008	114.855	18.852	8.813	0	10.875	5.071	46.661	205.127
2009	105.519	21.377	10.312	1.280	10.030	5.944	44.320	198.782
2010	106.154	25.077	10.501	1.490	10.288	13.948	37.806	205.264
2011	104.981	28.618	10.488	1.657	10.157	14.629	42.749	213.279
2012	105.769	32.003	10.621	1.978	10.655	14.890	43.910	219.826
2013	107.752	35.648	10.829	2.211	11.245	14.694	45.132	227.511
2014	106.448	38.047	10.857	2.517	12.298	15.249	47.974	233.390
2015	108.482	40.584	11.216	2.457	12.438	15.259	49.578	240.014
2016	104.091	43.738	11.042	2.623	12.095	14.950	49.349	237.888
2017	101.662	45.101	11.434	2.654	11.473	15.051	50.475	237.850
2018	92.799	45.748	11.322	2.579	9.952	13.284	52.266	227.950
2019	88.076	46.748	11.747	2.563	9.273	13.557	55.835	227.799
PRESENCIAL: PROPORÇÃO								
2005	60,4%	9,4%	3,8%	0,0%	5,1%	1,4%	19,8%	100%
2006	57,7%	9,0%	4,1%	0,1%	5,2%	1,6%	22,2%	100%
2007	57,0%	9,2%	4,4%	0,0%	5,4%	2,1%	21,9%	100%
2008	56,0%	9,2%	4,3%	0,0%	5,3%	2,5%	22,7%	100%
2009	53,1%	10,8%	5,2%	0,6%	5,0%	3,0%	22,3%	100%
2010	51,7%	12,2%	5,1%	0,7%	5,0%	6,8%	18,4%	100%
2011	49,2%	13,4%	4,9%	0,8%	4,8%	6,9%	20,0%	100%
2012	48,1%	14,6%	4,8%	0,9%	4,8%	6,8%	20,0%	100%
2013	47,4%	15,7%	4,8%	1,0%	4,9%	6,5%	19,8%	100%
2014	45,6%	16,3%	4,7%	1,1%	5,3%	6,5%	20,6%	100%
2015	45,2%	16,9%	4,7%	1,0%	5,2%	6,4%	20,7%	100%
2016	43,8%	18,4%	4,6%	1,1%	5,1%	6,3%	20,7%	100%
2017	42,7%	19,0%	4,8%	1,1%	4,8%	6,3%	21,2%	100%
2018	40,7%	20,1%	5,0%	1,1%	4,4%	5,8%	22,9%	100%
2019	38,7%	20,5%	5,2%	1,1%	4,1%	6,0%	24,5%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 67 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE								
2005	1.442	0	15.050	0	0	0	0	16.492
2006	3.714	1.679	13.543	0	0	0	4.542	23.478
2007	3.103	2.444	4.451	0	0	1.273	3.835	15.106
2008	5.439	4.601	1.899	0	0	1.375	7.612	20.926
2009	12.906	5.862	422	0	0	1.342	55.732	76.264
2010	14.402	5.473	46	0	0	1.578	59.599	81.098
2011	14.648	4.635	1.589	0	0	2.477	67.456	90.805
2012	14.905	3.675	1.298	0	0	2.696	71.105	93.679
2013	15.345	3.541	1.824	0	0	2.059	81.717	104.486
2014	14.407	2.820	2.074	0	0	2.565	92.484	114.350
2015	12.511	1.910	2.192	0	0	2.802	93.191	112.606
2016	10.899	1.496	1.122	0	0	4.146	99.131	116.794
2017	9.057	2.630	1.730	0	118	2.970	144.893	161.398
2018	6.957	1.692	994	0	231	2.691	216.366	228.931
2019	6.921	1.255	671	0	580	2.484	307.966	319.877
EAD: PROPORÇÃO								
2005	8,7%	0,0%	91,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
2006	15,8%	7,2%	57,7%	0,0%	0,0%	0,0%	19,3%	100%
2007	20,5%	16,2%	29,5%	0,0%	0,0%	8,4%	25,4%	100%
2008	26,0%	22,0%	9,1%	0,0%	0,0%	6,6%	36,4%	100%
2009	16,9%	7,7%	0,6%	0,0%	0,0%	1,8%	73,1%	100%
2010	17,8%	6,7%	0,1%	0,0%	0,0%	1,9%	73,5%	100%
2011	16,1%	5,1%	1,7%	0,0%	0,0%	2,7%	74,3%	100%
2012	15,9%	3,9%	1,4%	0,0%	0,0%	2,9%	75,9%	100%
2013	14,7%	3,4%	1,7%	0,0%	0,0%	2,0%	78,2%	100%
2014	12,6%	2,5%	1,8%	0,0%	0,0%	2,2%	80,9%	100%
2015	11,1%	1,7%	1,9%	0,0%	0,0%	2,5%	82,8%	100%
2016	9,3%	1,3%	1,0%	0,0%	0,0%	3,5%	84,9%	100%
2017	5,6%	1,6%	1,1%	0,0%	0,1%	1,8%	89,8%	100%
2018	3,0%	0,7%	0,4%	0,0%	0,1%	1,2%	94,5%	100%
2019	2,2%	0,4%	0,2%	0,0%	0,2%	0,8%	96,3%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

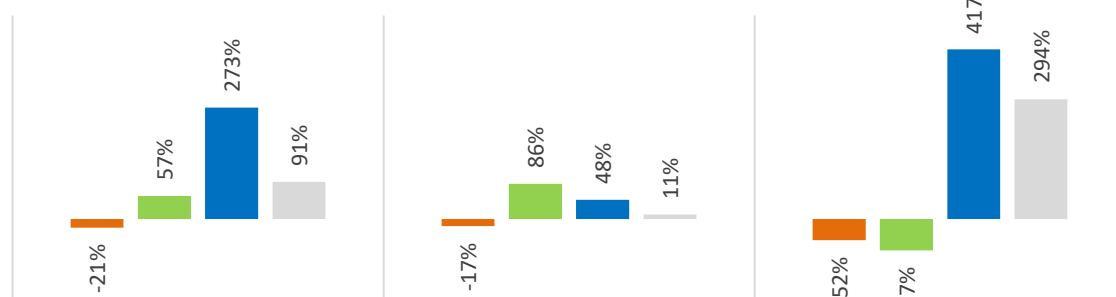
A Tabela 68 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das três fases de expansão analisadas.

Tabela 68 – Variações de quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

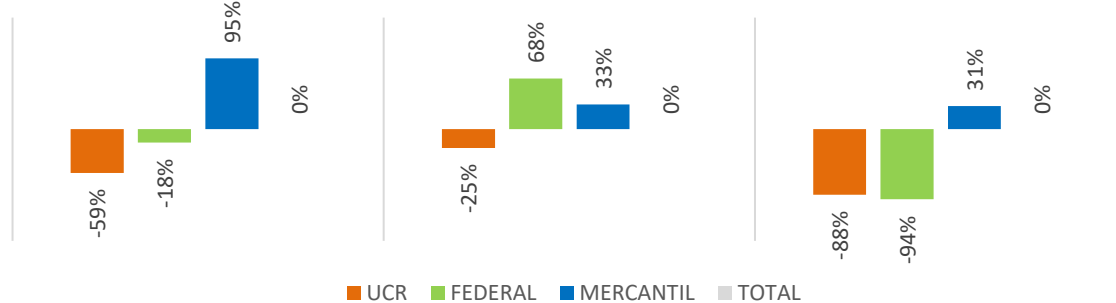
	MATRÍCULA	UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
		PERÍODO	QTD	IPE	QTD	IPE	QTD
TOTAL	2005 > 2009	0%	-24%	49%	14%	159%	99%
	2010 > 2014	0%	-17%	34%	10%	44%	19%
	2015 > 2019	-21%	-49%	13%	-27%	155%	64%
	2005 > 2019	-21%	-59%	57%	-18%	273%	95%
PRESEN	2005 > 2009	-10%	-12%	17%	15%	15%	12%
	2010 > 2014	0%	-12%	52%	33%	27%	12%
	2015 > 2019	-19%	-14%	15%	21%	13%	19%
	2005 > 2019	-17%	-25%	86%	68%	48%	33%
EAD	2005 > 2009	795%	94%				
	2010 > 2014	0%	-29%	-48%	-63%	55%	10%
	2015 > 2019	-45%	-81%	-34%	-77%	230%	16%
	2005 > 2019	-52%	-88%	-77%	-94%	417%	31%

2005 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DO IPE



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Brasil

As tabelas 69, 70 e 71 apresentam a quantidade e a proporção de matrículas em cursos de graduação (total, presencial e a distância) no Brasil, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Tabela 69 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE						
2005	594.868	514.527	94.256	1.561.714	1.799.734	4.565.099
2006	606.681	502.680	96.237	1.630.372	2.047.237	4.883.207
2007	640.565	549.912	100.367	1.527.519	2.431.078	5.249.441
2008	697.917	709.962	96.243	1.571.273	2.729.969	5.805.364
2009	839.432	567.354	79.786	1.054.049	3.445.252	5.985.873
2010	938.704	601.307	83.394	2.717.855	2.066.473	6.407.733
2011	1.033.014	619.459	84.383	2.774.220	2.254.464	6.765.540
2012	1.087.508	625.474	89.887	2.696.770	2.558.445	7.058.084
2013	1.137.951	604.725	95.932	2.711.687	2.772.669	7.322.964
2014	1.180.205	616.101	98.914	2.773.245	3.171.300	7.839.765
2015	1.214.759	618.883	92.116	2.779.047	3.328.769	8.033.574
2016	1.249.453	623.710	92.035	2.699.727	3.387.329	8.052.254
2017	1.306.472	644.450	87.993	2.654.596	3.597.400	8.290.911
2018	1.325.026	661.166	83.804	2.140.413	4.241.339	8.451.748
2019	1.335.281	656.830	81.308	2.084.627	4.446.480	8.604.526
TOTAL: PROPORÇÃO						
2005	13,0%	11,3%	2,1%	34,2%	39,4%	100%
2006	12,4%	10,3%	2,0%	33,4%	41,9%	100%
2007	12,2%	10,5%	1,9%	29,1%	46,3%	100%
2008	12,0%	12,2%	1,7%	27,1%	47,0%	100%
2009	14,0%	9,5%	1,3%	17,6%	57,6%	100%
2010	14,6%	9,4%	1,3%	42,4%	32,2%	100%
2011	15,3%	9,2%	1,2%	41,0%	33,3%	100%
2012	15,4%	8,9%	1,3%	38,2%	36,2%	100%
2013	15,5%	8,3%	1,3%	37,0%	37,9%	100%
2014	15,1%	7,9%	1,3%	35,4%	40,5%	100%
2015	15,1%	7,7%	1,1%	34,6%	41,4%	100%
2016	15,5%	7,7%	1,1%	33,5%	42,1%	100%
2017	15,8%	7,8%	1,1%	32,0%	43,4%	100%
2018	15,7%	7,8%	1,0%	25,3%	50,2%	100%
2019	15,5%	7,6%	0,9%	24,2%	51,7%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 70 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE						
2005	579.128	477.150	94.256	1.553.611	1.746.312	4.450.457
2006	589.322	481.610	96.237	1.591.341	1.917.491	4.676.001
2007	615.013	482.637	100.367	1.434.486	2.247.172	4.879.675
2008	642.699	490.022	96.243	1.410.495	2.437.944	5.077.403
2009	752.882	481.295	79.754	916.208	2.916.772	5.146.911
2010	833.982	524.893	82.928	2.432.521	1.602.489	5.476.813
2011	927.164	548.307	83.795	2.473.908	1.739.304	5.772.478
2012	985.297	560.696	89.240	2.410.077	1.898.816	5.944.126
2013	1.045.607	557.796	95.088	2.446.321	2.024.512	6.169.324
2014	1.083.723	576.920	97.990	2.486.327	2.252.929	6.497.889
2015	1.133.296	574.895	91.013	2.476.030	2.364.560	6.639.794
2016	1.175.779	578.231	90.427	2.376.149	2.337.241	6.557.827
2017	1.205.077	579.935	86.066	2.297.008	2.363.575	6.531.661
2018	1.231.951	583.169	81.907	1.892.378	2.605.784	6.395.189
2019	1.254.092	582.379	79.297	1.765.764	2.472.729	6.154.261
PRESENCIAL: PROPORÇÃO						
2005	13,0%	10,7%	2,1%	34,9%	39,2%	100%
2006	12,6%	10,3%	2,1%	34,0%	41,0%	100%
2007	12,6%	9,9%	2,1%	29,4%	46,1%	100%
2008	12,7%	9,7%	1,9%	27,8%	48,0%	100%
2009	14,6%	9,4%	1,5%	17,8%	56,7%	100%
2010	15,2%	9,6%	1,5%	44,4%	29,3%	100%
2011	16,1%	9,5%	1,5%	42,9%	30,1%	100%
2012	16,6%	9,4%	1,5%	40,5%	31,9%	100%
2013	16,9%	9,0%	1,5%	39,7%	32,8%	100%
2014	16,7%	8,9%	1,5%	38,3%	34,7%	100%
2015	17,1%	8,7%	1,4%	37,3%	35,6%	100%
2016	17,9%	8,8%	1,4%	36,2%	35,6%	100%
2017	18,4%	8,9%	1,3%	35,2%	36,2%	100%
2018	19,3%	9,1%	1,3%	29,6%	40,7%	100%
2019	20,4%	9,5%	1,3%	28,7%	40,2%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 71 – Quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE						
2005	15.740	37.377	0	8.103	53.422	114.642
2006	17.359	21.070	0	39.031	129.746	207.206
2007	25.552	67.275	0	93.033	183.906	369.766
2008	55.218	219.940	0	160.778	292.025	727.961
2009	86.550	86.059	32	137.841	528.480	838.962
2010	104.722	76.414	466	285.334	463.984	930.920
2011	105.850	71.152	588	300.312	515.160	993.062
2012	102.211	64.778	647	286.693	659.629	1.113.958
2013	92.344	46.929	844	265.366	748.157	1.153.640
2014	96.482	39.181	924	286.918	918.371	1.341.876
2015	81.463	43.988	1.103	303.017	964.209	1.393.780
2016	73.674	45.479	1.608	323.578	1.050.088	1.494.427
2017	101.395	64.515	1.927	357.588	1.233.825	1.759.250
2018	93.075	77.997	1.897	248.035	1.635.555	2.056.559
2019	81.189	74.451	2.011	318.863	1.973.751	2.450.265
EAD: PROPORÇÃO						
2005	13,7%	32,6%	0,0%	7,1%	46,6%	100%
2006	8,4%	10,2%	0,0%	18,8%	62,6%	100%
2007	6,9%	18,2%	0,0%	25,2%	49,7%	100%
2008	7,6%	30,2%	0,0%	22,1%	40,1%	100%
2009	10,3%	10,3%	0,0%	16,4%	63,0%	100%
2010	11,2%	8,2%	0,1%	30,7%	49,8%	100%
2011	10,7%	7,2%	0,1%	30,2%	51,9%	100%
2012	9,2%	5,8%	0,1%	25,7%	59,2%	100%
2013	8,0%	4,1%	0,1%	23,0%	64,9%	100%
2014	7,2%	2,9%	0,1%	21,4%	68,4%	100%
2015	5,8%	3,2%	0,1%	21,7%	69,2%	100%
2016	4,9%	3,0%	0,1%	21,7%	70,3%	100%
2017	5,8%	3,7%	0,1%	20,3%	70,1%	100%
2018	4,5%	3,8%	0,1%	12,1%	79,5%	100%
2019	3,3%	3,0%	0,1%	13,0%	80,6%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

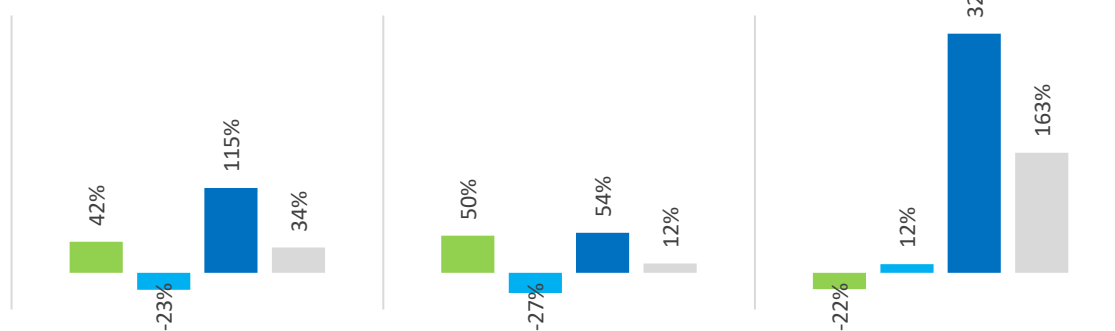
A Tabela 72 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das três fases de expansão analisadas.

Tabela 72 – Variações de quantidade e proporção de matrículas em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

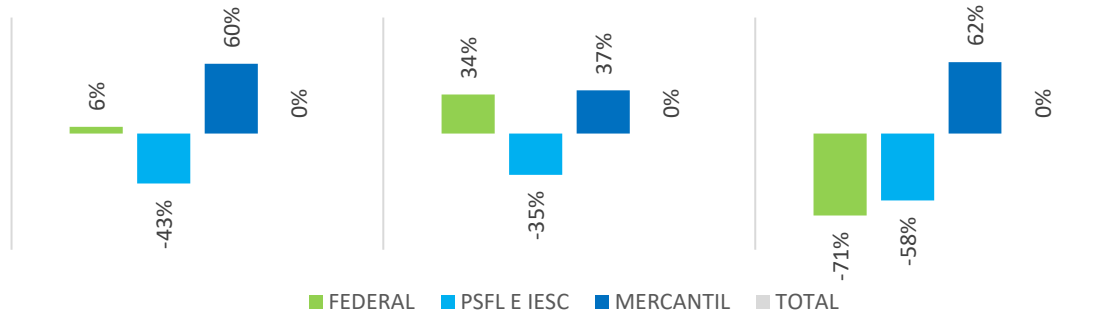
MATRÍCULA		FEDERAL		PSFL E IESC		MERCANTIL	
PERÍODO	QTD	IPE	QTD	IPE	QTD	IPE	
TOTAL	2005 > 2009	41%	8%	-33%	-49%	91%	46%
	2010 > 2014	26%	3%	2%	-17%	53%	25%
	2015 > 2019	10%	3%	-25%	-30%	34%	25%
	2005 > 2019	42%	6%	-23%	-43%	115%	60%
PRESEN	2005 > 2009	30%	12%	-41%	-49%	67%	44%
	2010 > 2014	30%	10%	2%	-14%	41%	18%
	2015 > 2019	11%	19%	-29%	-23%	5%	13%
	2005 > 2019	50%	34%	-27%	-35%	54%	37%
EAD	2005 > 2009	450%	-25%	1601%	132%	889%	35%
	2010 > 2014	-8%	-36%	1%	-30%	98%	37%
	2015 > 2019	0%	-43%	5%	-40%	105%	16%
	2005 > 2019	-22%	-71%	12%	-58%	325%	62%

2005 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DO IPE



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

b) Matrículas de estudantes de 18 a 24 anos

Aqui são apresentados os dados das matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação do Brasil e de instituições om sede no RS e em SC.

Rio Grande do Sul

As tabelas 73, 74 e 75 apresentam a quantidade e a proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2009 a 2019.

Tabela 73 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE								
2009	64.540	41.056	1.051	0	50.167	29.073	23.240	209.127
2010	65.223	45.783	1.024	0	51.395	28.834	16.971	209.230
2011	66.462	50.908	894	0	51.455	26.128	19.939	215.786
2012	67.418	50.569	894	0	50.797	21.544	21.405	212.627
2013	68.764	52.888	1.009	0	49.165	19.952	24.297	216.075
2014	70.994	54.318	1.019	0	48.694	20.413	27.506	222.944
2015	70.367	55.989	1.283	0	47.877	22.386	27.663	225.565
2016	66.602	58.714	1.642	0	44.555	22.871	32.228	226.612
2017	62.562	60.092	1.909	0	42.895	21.838	34.606	223.902
2018	56.407	60.966	1.924	0	41.153	20.834	35.084	216.368
2019	50.008	61.357	1.976	0	37.131	16.193	34.076	200.741
TOTAL: PROPORÇÃO								
2009	30,9%	19,6%	0,5%		24,0%	13,9%	11,1%	100%
2010	31,2%	21,9%	0,5%		24,6%	13,8%	8,1%	100%
2011	30,8%	23,6%	0,4%		23,8%	12,1%	9,2%	100%
2012	31,7%	23,8%	0,4%		23,9%	10,1%	10,1%	100%
2013	31,8%	24,5%	0,5%		22,8%	9,2%	11,2%	100%
2014	31,8%	24,4%	0,5%		21,8%	9,2%	12,3%	100%
2015	31,2%	24,8%	0,6%		21,2%	9,9%	12,3%	100%
2016	29,4%	25,9%	0,7%		19,7%	10,1%	14,2%	100%
2017	27,9%	26,8%	0,9%		19,2%	9,8%	15,5%	100%
2018	26,1%	28,2%	0,9%		19,0%	9,6%	16,2%	100%
2019	24,9%	30,6%	1,0%		18,5%	8,1%	17,0%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 74 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE								
2009	64.231	40.114	1.051	0	50.167	13.346	23.240	192.149
2010	64.832	44.368	1.024	0	51.272	19.933	16.971	198.400
2011	65.993	49.549	894	0	51.145	19.730	19.939	207.250
2012	67.068	49.621	894	0	50.384	17.919	21.405	207.291
2013	68.384	51.943	1.009	0	48.516	17.419	24.287	211.558
2014	70.687	53.486	1.019	0	47.813	17.913	27.486	218.404
2015	70.107	55.461	1.283	0	46.813	19.685	27.642	220.991
2016	66.408	58.213	1.642	0	43.412	20.293	32.145	222.113
2017	62.376	59.242	1.909	0	41.547	19.672	34.233	218.979
2018	55.685	60.057	1.924	0	38.985	19.011	33.327	208.989
2019	48.460	60.508	1.976	0	34.358	14.855	30.864	191.021
PRESENCIAL: IPE								
2009	33,4%	20,9%	0,5%		26,1%	6,9%	12,1%	100%
2010	32,7%	22,4%	0,5%		25,8%	10,0%	8,6%	100%
2011	31,8%	23,9%	0,4%		24,7%	9,5%	9,6%	100%
2012	32,4%	23,9%	0,4%		24,3%	8,6%	10,3%	100%
2013	32,3%	24,6%	0,5%		22,9%	8,2%	11,5%	100%
2014	32,4%	24,5%	0,5%		21,9%	8,2%	12,6%	100%
2015	31,7%	25,1%	0,6%		21,2%	8,9%	12,5%	100%
2016	29,9%	26,2%	0,7%		19,5%	9,1%	14,5%	100%
2017	28,5%	27,1%	0,9%		19,0%	9,0%	15,6%	100%
2018	26,6%	28,7%	0,9%		18,7%	9,1%	15,9%	100%
2019	25,4%	31,7%	1,0%		18,0%	7,8%	16,2%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 75 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE								
2009	309	942	0	0	0	15.727	0	16.978
2010	391	1.415	0	0	123	8.901	0	10.830
2011	469	1.359	0	0	310	6.398	0	8.536
2012	350	948	0	0	413	3.625	0	5.336
2013	380	945	0	0	649	2.533	10	4.517
2014	307	832	0	0	881	2.500	20	4.540
2015	260	528	0	0	1.064	2.701	21	4.574
2016	194	501	0	0	1.143	2.578	83	4.499
2017	186	850	0	0	1.348	2.166	373	4.923
2018	722	909	0	0	2.168	1.823	1.757	7.379
2019	1.548	849	0	0	2.773	1.338	3.212	9.720
EAD: PROPORÇÃO								
2009	1,8%	5,5%	0,0%		0,0%	92,6%	0,0%	100%
2010	3,6%	13,1%	0,0%		1,1%	82,2%	0,0%	100%
2011	5,5%	15,9%	0,0%		3,6%	75,0%	0,0%	100%
2012	6,6%	17,8%	0,0%		7,7%	67,9%	0,0%	100%
2013	8,4%	20,9%	0,0%		14,4%	56,1%	0,2%	100%
2014	6,8%	18,3%	0,0%		19,4%	55,1%	0,4%	100%
2015	5,7%	11,5%	0,0%		23,3%	59,1%	0,5%	100%
2016	4,3%	11,1%	0,0%		25,4%	57,3%	1,8%	100%
2017	3,8%	17,3%	0,0%		27,4%	44,0%	7,6%	100%
2018	9,8%	12,3%	0,0%		29,4%	24,7%	23,8%	100%
2019	15,9%	8,7%	0,0%		28,5%	13,8%	33,0%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

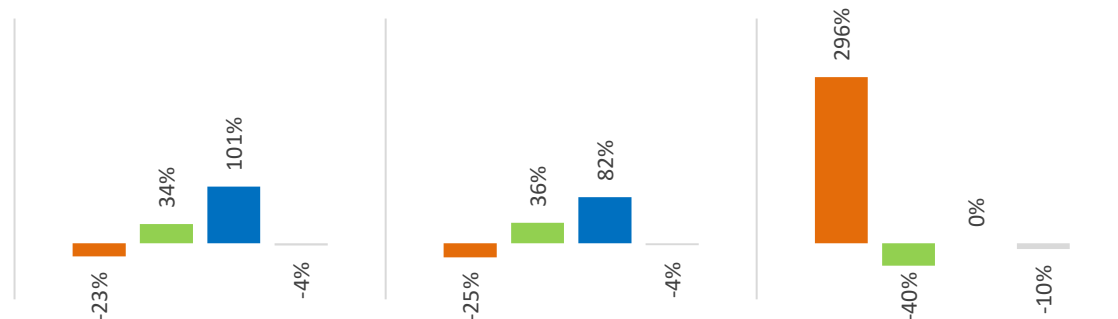
A Tabela 76 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das fases de expansão analisadas.

Tabela 76 – Variações de quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

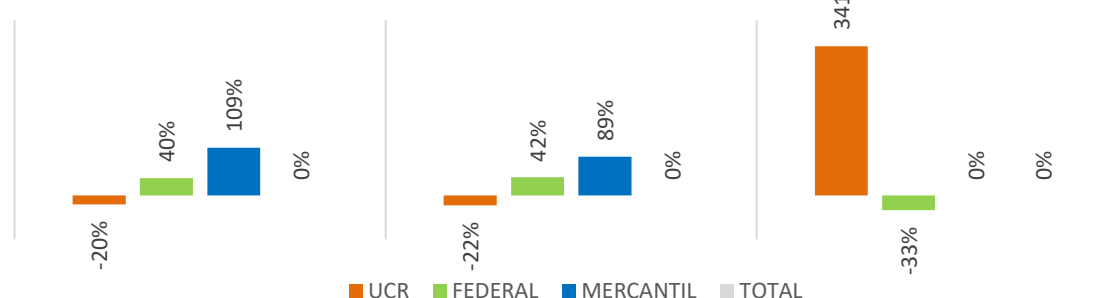
	MATRÍCULA	UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
		PERÍODO	QTD	IPE	QTD	IPE	QTD
TOTAL	2005 > 2009						
	2010 > 2014	9%	2%	19%	11%	62%	52%
	2015 > 2019	-29%	-20%	10%	23%	23%	38%
	2009 > 2019	-23%	-20%	34%	40%	101%	109%
PRESEN	2005 > 2009						
	2010 > 2014	9%	-1%	21%	10%	62%	47%
	2015 > 2019	-31%	-20%	9%	26%	12%	29%
	2009 > 2019	-25%	-22%	36%	42%	82%	89%
EAD	2005 > 2009						
	2010 > 2014	-21%	87%	-41%	40%		
	2015 > 2019	495%	180%	61%	-24%	15195%	7098%
	2009 > 2019	296%	341%	-40%	-33%		

2009 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DO IPE



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Santa Catarina

As tabelas 77, 78 e 79 apresentam a quantidade e a proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2009 a 2019.

Tabela 77 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE								
2009	73.476	16.431	7.929	745	6.362	4.084	36.751	145.778
2010	73.649	18.473	8.036	849	6.522	8.103	34.805	150.437
2011	73.108	20.688	8.165	855	6.567	8.578	39.922	157.883
2012	73.797	22.761	8.207	949	7.107	8.758	41.782	163.361
2013	75.279	25.176	8.380	1.067	7.693	8.418	44.489	170.502
2014	75.411	26.731	8.385	1.180	8.493	8.840	48.102	177.142
2015	77.554	28.055	8.542	1.199	8.705	8.868	49.533	182.456
2016	75.151	29.646	8.446	1.222	8.488	9.082	53.583	185.618
2017	74.061	30.819	8.727	1.228	8.171	9.274	68.722	201.002
2018	67.807	31.100	8.514	1.197	7.130	8.468	88.126	212.342
2019	64.492	31.554	8.664	1.207	6.848	8.697	114.790	236.252
TOTAL: PROPORÇÃO								
2009	50,4%	11,3%	5,4%	0,5%	4,4%	2,8%	25,2%	100%
2010	49,0%	12,3%	5,3%	0,6%	4,3%	5,4%	23,1%	100%
2011	46,3%	13,1%	5,2%	0,5%	4,2%	5,4%	25,3%	100%
2012	45,2%	13,9%	5,0%	0,6%	4,4%	5,4%	25,6%	100%
2013	44,2%	14,8%	4,9%	0,6%	4,5%	4,9%	26,1%	100%
2014	42,6%	15,1%	4,7%	0,7%	4,8%	5,0%	27,2%	100%
2015	42,5%	15,4%	4,7%	0,7%	4,8%	4,9%	27,1%	100%
2016	40,5%	16,0%	4,6%	0,7%	4,6%	4,9%	28,9%	100%
2017	36,8%	15,3%	4,3%	0,6%	4,1%	4,6%	34,2%	100%
2018	31,9%	14,6%	4,0%	0,6%	3,4%	4,0%	41,5%	100%
2019	27,3%	13,4%	3,7%	0,5%	2,9%	3,7%	48,6%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 78 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE								
2009	71.668	15.109	7.908	745	6.362	3.844	25.055	130.691
2010	71.755	17.593	8.036	849	6.522	7.735	21.625	134.115
2011	71.098	19.936	7.963	855	6.567	8.063	24.275	138.757
2012	71.617	22.309	8.059	949	7.107	8.221	25.341	143.603
2013	72.974	24.644	8.133	1.067	7.693	8.016	26.214	148.741
2014	73.224	26.368	8.147	1.180	8.493	8.295	27.641	153.348
2015	75.586	27.860	8.331	1.199	8.705	8.209	28.667	158.557
2016	73.326	29.527	8.316	1.222	8.488	8.057	28.701	157.637
2017	72.510	30.445	8.510	1.228	8.136	8.423	29.647	158.899
2018	66.533	30.922	8.423	1.197	7.046	7.473	30.281	151.875
2019	62.875	31.450	8.604	1.207	6.659	7.716	28.621	147.132
PRESENCIAL: PROPORÇÃO								
2009	54,8%	11,6%	6,1%	0,6%	4,9%	2,9%	19,2%	100%
2010	53,5%	13,1%	6,0%	0,6%	4,9%	5,8%	16,1%	100%
2011	51,2%	14,4%	5,7%	0,6%	4,7%	5,8%	17,5%	100%
2012	49,9%	15,5%	5,6%	0,7%	4,9%	5,7%	17,6%	100%
2013	49,1%	16,6%	5,5%	0,7%	5,2%	5,4%	17,6%	100%
2014	47,8%	17,2%	5,3%	0,8%	5,5%	5,4%	18,0%	100%
2015	47,7%	17,6%	5,3%	0,8%	5,5%	5,2%	18,1%	100%
2016	46,5%	18,7%	5,3%	0,8%	5,4%	5,1%	18,2%	100%
2017	45,6%	19,2%	5,4%	0,8%	5,1%	5,3%	18,7%	100%
2018	43,8%	20,4%	5,5%	0,8%	4,6%	4,9%	19,9%	100%
2019	42,7%	21,4%	5,8%	0,8%	4,5%	5,2%	19,5%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 79 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE								
2009	1.808	1.322	21	0	0	240	11.696	15.087
2010	1.894	880	0	0	0	368	13.180	16.322
2011	2.010	752	202	0	0	515	15.647	19.126
2012	2.180	452	148	0	0	537	16.441	19.758
2013	2.305	532	247	0	0	402	18.275	21.761
2014	2.187	363	238	0	0	545	20.461	23.794
2015	1.968	195	211	0	0	659	20.866	23.899
2016	1.825	119	130	0	0	1.025	24.882	27.981
2017	1.551	374	217	0	35	851	39.075	42.103
2018	1.274	178	91	0	84	995	57.845	60.467
2019	1.617	104	60	0	189	981	86.169	89.120
EAD: PROPORÇÃO								
2009	12,0%	8,8%	0,1%	0,0%	0,0%	1,6%	77,5%	100%
2010	11,6%	5,4%	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%	80,7%	100%
2011	10,5%	3,9%	1,1%	0,0%	0,0%	2,7%	81,8%	100%
2012	11,0%	2,3%	0,7%	0,0%	0,0%	2,7%	83,2%	100%
2013	10,6%	2,4%	1,1%	0,0%	0,0%	1,8%	84,0%	100%
2014	9,2%	1,5%	1,0%	0,0%	0,0%	2,3%	86,0%	100%
2015	8,2%	0,8%	0,9%	0,0%	0,0%	2,8%	87,3%	100%
2016	6,5%	0,4%	0,5%	0,0%	0,0%	3,7%	88,9%	100%
2017	3,7%	0,9%	0,5%	0,0%	0,1%	2,0%	92,8%	100%
2018	2,1%	0,3%	0,2%	0,0%	0,1%	1,6%	95,7%	100%
2019	1,8%	0,1%	0,1%	0,0%	0,2%	1,1%	96,7%	100%

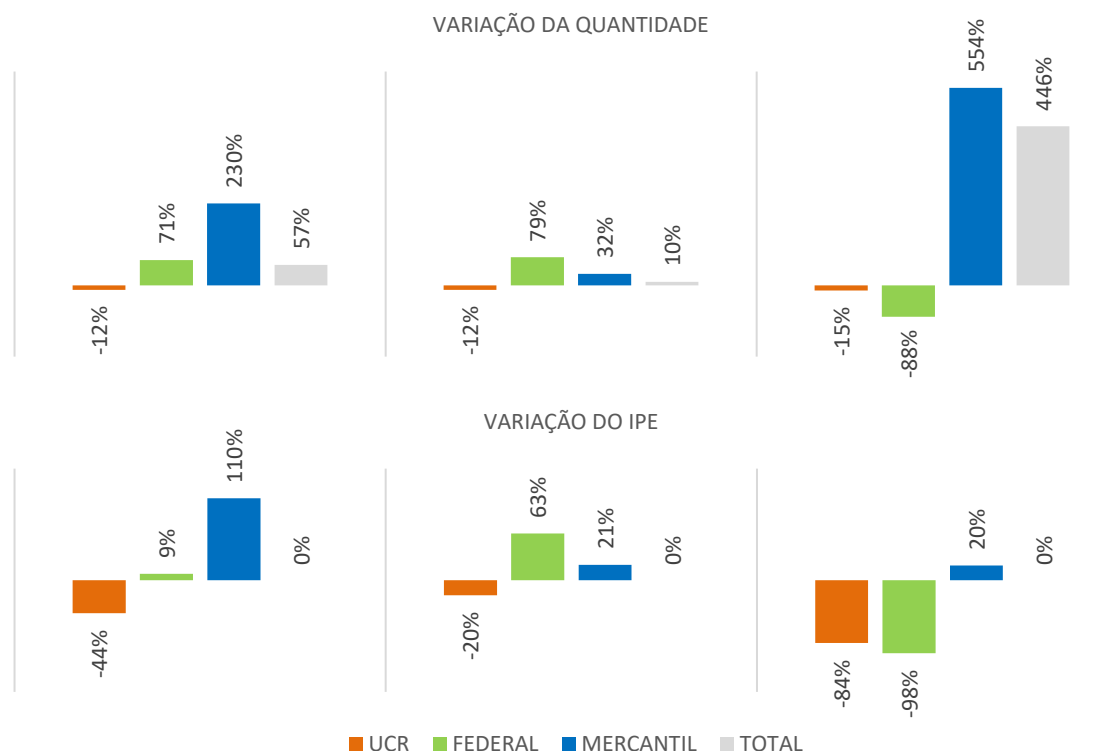
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 80 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das fases de expansão analisadas.

Tabela 80 – Variações de quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

	MATRÍCULA	UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
		PERÍODO	QTD	IPE	QTD	IPE	QTD
TOTAL	2005 > 2009						
	2010 > 2014	2%	-13%	45%	23%	38%	17%
	2015 > 2019	-17%	-36%	12%	-13%	132%	79%
	2009 > 2019	-12%	-44%	71%	9%	230%	110%
PRESEN	2005 > 2009						
	2010 > 2014	2%	-11%	50%	31%	28%	12%
	2015 > 2019	-17%	-10%	13%	22%	0%	8%
	2009 > 2019	-12%	-20%	79%	63%	32%	21%
EAD	2005 > 2009						
	2010 > 2014	15%	-21%	-59%	-72%	55%	6%
	2015 > 2019	-18%	-78%	-47%	-86%	313%	11%
	2009 > 2019	-15%	-84%	-88%	-98%	554%	20%

2009 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Brasil

As tabelas 81, 82 e 83 apresentam a quantidade e a proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação (total, presencial e a distância) no Brasil, por modelo institucional, no período de 2009 a 2019.

Tabela 81 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE						
2009	525.025	318.648	49.062	591.034	1.602.564	3.086.333
2010	581.976	338.819	50.551	1.392.176	882.953	3.246.475
2011	642.874	345.186	51.745	1.421.537	960.302	3.421.644
2012	673.758	347.676	55.178	1.403.356	1.087.447	3.567.415
2013	700.844	346.244	59.450	1.428.909	1.179.776	3.715.223
2014	716.986	354.318	62.564	1.480.679	1.335.777	3.950.324
2015	737.079	360.997	59.257	1.506.309	1.413.202	4.076.844
2016	755.099	366.752	60.167	1.479.670	1.467.641	4.129.329
2017	788.933	377.156	58.046	1.474.596	1.566.789	4.265.520
2018	810.469	385.413	55.780	1.225.251	1.847.102	4.324.015
2019	836.090	390.234	54.245	1.172.836	1.894.928	4.348.333
TOTAL: PROPORÇÃO						
2009	17,0%	10,3%	1,6%	19,2%	51,9%	100%
2010	17,9%	10,4%	1,6%	42,9%	27,2%	100%
2011	18,8%	10,1%	1,5%	41,5%	28,1%	100%
2012	18,9%	9,7%	1,5%	39,3%	30,5%	100%
2013	18,9%	9,3%	1,6%	38,5%	31,8%	100%
2014	18,2%	9,0%	1,6%	37,5%	33,8%	100%
2015	18,1%	8,9%	1,5%	36,9%	34,7%	100%
2016	18,3%	8,9%	1,5%	35,8%	35,5%	100%
2017	18,5%	8,8%	1,4%	34,6%	36,7%	100%
2018	18,7%	8,9%	1,3%	28,3%	42,7%	100%
2019	19,2%	9,0%	1,2%	27,0%	43,6%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 82 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE						
2009	505.128	304.353	49.058	569.824	1.503.755	2.932.118
2010	561.914	327.194	50.477	1.346.152	790.514	3.076.251
2011	623.957	336.946	51.666	1.372.330	855.429	3.240.328
2012	654.733	341.186	55.112	1.354.380	950.603	3.356.014
2013	683.363	341.877	59.341	1.380.717	1.026.645	3.491.943
2014	698.014	349.958	62.461	1.426.346	1.146.048	3.682.827
2015	722.968	354.510	59.130	1.445.127	1.208.000	3.789.735
2016	743.114	360.458	59.917	1.411.019	1.230.366	3.804.874
2017	768.058	367.112	57.722	1.394.484	1.274.640	3.862.016
2018	792.878	373.984	55.437	1.173.470	1.444.243	3.840.012
2019	821.469	380.491	53.842	1.102.817	1.395.162	3.753.781
PRESENCIAL: PROPORÇÃO						
2009	17,2%	10,4%	1,7%	19,4%	51,3%	100%
2010	18,3%	10,6%	1,6%	43,8%	25,7%	100%
2011	19,3%	10,4%	1,6%	42,4%	26,4%	100%
2012	19,5%	10,2%	1,6%	40,4%	28,3%	100%
2013	19,6%	9,8%	1,7%	39,5%	29,4%	100%
2014	19,0%	9,5%	1,7%	38,7%	31,1%	100%
2015	19,1%	9,4%	1,6%	38,1%	31,9%	100%
2016	19,5%	9,5%	1,6%	37,1%	32,3%	100%
2017	19,9%	9,5%	1,5%	36,1%	33,0%	100%
2018	20,6%	9,7%	1,4%	30,6%	37,6%	100%
2019	21,9%	10,1%	1,4%	29,4%	37,2%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 83 – Quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE						
2009	19.897	14.295	4	21.210	98.809	154.215
2010	20.062	11.625	74	46.024	92.439	170.224
2011	18.917	8.240	79	49.207	104.873	181.316
2012	19.025	6.490	66	48.976	136.844	211.401
2013	17.481	4.367	109	48.192	153.131	223.280
2014	18.972	4.360	103	54.333	189.729	267.497
2015	14.111	6.487	127	61.182	205.202	287.109
2016	11.985	6.294	250	68.651	237.275	324.455
2017	20.875	10.044	324	80.112	292.149	403.504
2018	17.591	11.429	343	51.781	402.859	484.003
2019	14.621	9.743	403	70.019	499.766	594.552
EAD: PROPORÇÃO						
2009	12,9%	9,3%	0,0%	13,8%	64,1%	100%
2010	11,8%	6,8%	0,0%	27,0%	54,3%	100%
2011	10,4%	4,5%	0,0%	27,1%	57,8%	100%
2012	9,0%	3,1%	0,0%	23,2%	64,7%	100%
2013	7,8%	2,0%	0,0%	21,6%	68,6%	100%
2014	7,1%	1,6%	0,0%	20,3%	70,9%	100%
2015	4,9%	2,3%	0,0%	21,3%	71,5%	100%
2016	3,7%	1,9%	0,1%	21,2%	73,1%	100%
2017	5,2%	2,5%	0,1%	19,9%	72,4%	100%
2018	3,6%	2,4%	0,1%	10,7%	83,2%	100%
2019	2,5%	1,6%	0,1%	11,8%	84,1%	100%

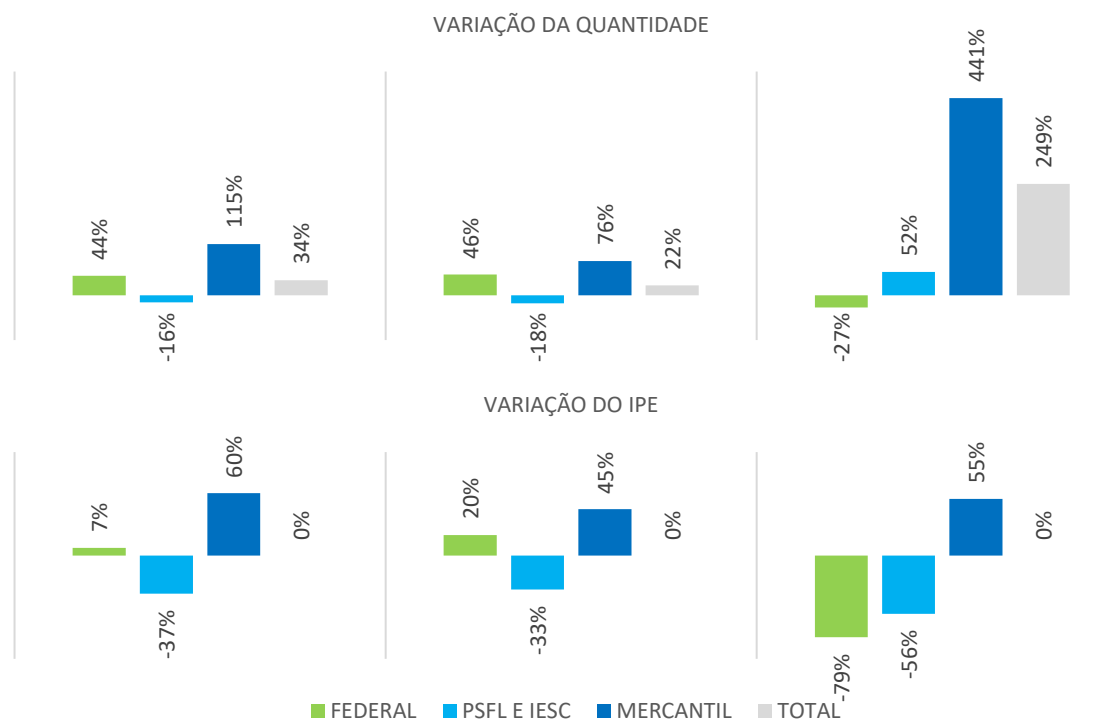
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 84 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das fases de expansão analisadas.

Tabela 84 – Variações de quantidade e proporção de matrículas de estudantes de 18 a 24 anos em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

MATRÍCULA	FEDERAL		PSFL E IESC		MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	QTD	IPE	QTD	IPE
TOTAL	2005 > 2009						
	2010 > 2014	23%	1%	6%	-13%	51%	24%
	2015 > 2019	13%	6%	-22%	-27%	34%	26%
	2009 > 2019	44%	7%	-16%	-37%	115%	60%
PRESEN	2005 > 2009						
	2010 > 2014	24%	4%	6%	-11%	45%	21%
	2015 > 2019	14%	15%	-24%	-23%	15%	17%
	2009 > 2019	46%	20%	-18%	-33%	76%	45%
EAD	2005 > 2009						
	2010 > 2014	-5%	-40%	18%	-25%	105%	31%
	2015 > 2019	4%	-50%	14%	-45%	144%	18%
	2009 > 2019	-27%	-79%	52%	-56%	441%	55%

2009 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

7.1.4.3 Matrículas de pessoas do sexo feminino

A classificação por sexo dos estudantes no Censo da Educação Superior (CES) é registrada pelas IES com base nas informações fornecidas pelos acadêmicos no ato da matrícula. Nos microdados do CES de 2005 a 2019, foram considerados os registros dos estudantes que declararam seu sexo, totalizando 103.316.083 no Brasil, 6.054.340 no Rio Grande do Sul (RS) e 4.850.915 em Santa Catarina (SC).

Foram produzidos quatro conjuntos de dados: soma quantitativa, proporção percentual de estudantes, Razão Contextual e variação percentual. O primeiro refere-se à soma quantitativa de matrículas de estudantes do sexo feminino no Brasil e nos estados do RS e de SC, por modelo institucional e modalidade de ensino, em cada ano da série histórica. Esses dados servem como insumos para o cálculo do Índice da Proporção de Estudantes (IPE) do sexo feminino (IPE.FEM), expresso em percentual, para cada Modelo Institucional (MIx).

$$\text{IPE.FEM MI}_x = \frac{\text{soma de matrículas de estudantes identificados como do sexo feminino, em cursos de graduação (por modalidade) de IES classificadas no modelo institucional } x}{\text{soma de matrículas de estudantes que declararam sexo, em cursos de graduação (por modalidade) de IES classificadas no modelo institucional } x} \%$$

O (A) IPE.FEM do MIx de cada ano foi relacionado com o seu correspondente (B) Índice da Proporção da População de 18 a 24 anos do sexo feminino (IPP18-24.FEM), na forma da Razão Contextual (A/B), para cada modelo institucional.

Foram calculadas as variações percentuais do quantitativo de estudantes (ΔS QT), do IPE (ΔS IPE) e da RC (ΔS IPE), ao longo da série histórica, para os três modelos institucionais analisados (UCR, Federal e Mercantil), no RS e SC.

Os resultados são apresentados a seguir, organizados por região (RS, SC e Brasil). Os gráficos foram inseridos no Apêndice VIII, e a análise dos dados está descrita no item 7.2.3.

Rio Grande do Sul

As tabelas 85, 86 e 87 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019. A Tabela 88 apresenta as variações ao longo das fases de expansão analisadas.

Tabela 85 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	71.507	23.074	1.591	0	52.042	31.672	13.131	193.017
2006	69.813	23.101	1.519	0	52.485	43.401	16.946	207.265
2007	68.647	25.996	400	0	53.187	70.764	19.714	238.708
2008	67.027	29.321	868	0	52.959	93.701	23.753	267.629
2009	62.784	35.005	1.044	0	49.827	100.777	28.323	277.760
2010	63.516	40.884	1.164	0	51.052	71.977	20.245	248.838
2011	63.124	46.511	1.127	0	50.474	65.252	23.880	250.368
2012	63.876	46.381	1.331	0	49.700	46.713	25.349	233.350
2013	63.994	48.921	1.436	0	49.026	34.803	29.324	227.504
2014	65.340	50.346	1.483	0	49.011	30.534	33.482	230.196
2015	63.879	51.208	1.798	0	48.568	31.748	34.671	231.872
2016	59.669	52.699	2.171	0	45.396	31.030	37.713	228.678
2017	55.544	54.394	2.419	0	43.048	28.590	40.433	224.428
2018	50.640	55.225	2.335	0	41.914	26.330	42.040	218.484
2019	45.994	55.538	2.330	0	37.681	20.833	41.818	204.194
IPE								
2005	59,7%	49,5%	52,2%		57,3%	57,9%	53,3%	56,8%
2006	59,1%	49,3%	47,1%		57,0%	66,0%	53,0%	57,9%
2007	58,7%	49,5%	50,5%		56,3%	72,2%	53,3%	59,7%
2008	57,8%	50,7%	48,0%		56,1%	73,2%	53,5%	60,5%
2009	57,5%	51,0%	51,6%		55,8%	77,5%	56,6%	61,8%
2010	57,3%	53,1%	54,8%		55,4%	69,6%	57,2%	59,1%
2011	56,8%	53,5%	56,7%		54,9%	69,1%	56,3%	58,4%
2012	56,6%	53,6%	59,7%		55,0%	65,8%	56,1%	57,2%
2013	56,3%	54,1%	58,9%		54,9%	60,5%	56,9%	56,2%
2014	56,1%	54,0%	60,2%		55,2%	57,6%	57,8%	55,9%
2015	55,9%	53,5%	60,9%		55,3%	57,4%	56,8%	55,6%
2016	56,0%	52,7%	61,1%		55,4%	57,7%	57,6%	55,6%
2017	56,0%	52,6%	59,8%		55,3%	58,2%	57,4%	55,6%
2018	56,4%	52,7%	58,5%		55,7%	58,3%	57,7%	55,8%
2019	56,9%	52,7%	57,9%		55,5%	57,6%	57,5%	55,6%
RC								
2005	1,248	1,036	1,092		1,199	1,211	1,115	1,189
2006	1,164	0,973	0,928		1,123	1,301	1,046	1,141
2007	1,179	0,995	1,014		1,132	1,451	1,069	1,200
2008	1,160	1,017	0,963		1,127	1,470	1,075	1,215
2009	1,184	1,052	1,063		1,149	1,598	1,167	1,274
2010	1,160	1,075	1,110		1,120	1,408	1,158	1,196
2011	1,129	1,063	1,126		1,090	1,373	1,119	1,160
2012	1,155	1,093	1,218		1,122	1,341	1,144	1,166
2013	1,137	1,093	1,189		1,109	1,222	1,150	1,135
2014	1,086	1,046	1,165		1,068	1,115	1,120	1,082
2015	1,135	1,085	1,236		1,122	1,163	1,152	1,128
2016	1,163	1,093	1,268		1,150	1,198	1,195	1,154
2017	1,146	1,077	1,223		1,132	1,191	1,175	1,137
2018	1,140	1,064	1,183		1,126	1,178	1,167	1,127
2019	1,187	1,099	1,208		1,158	1,202	1,200	1,161

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 86 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	71.118	23.074	1.591	0	52.042	31.524	13.131	192.480
2006	69.210	22.998	1.519	0	52.485	28.306	16.946	191.464
2007	67.777	25.277	400	0	53.187	26.562	19.714	192.917
2008	66.222	27.024	868	0	52.959	24.620	23.753	195.446
2009	61.903	31.951	1.044	0	49.827	17.725	28.323	190.773
2010	62.503	35.766	1.164	0	50.823	25.913	20.245	196.414
2011	61.848	40.683	1.127	0	49.799	26.379	23.880	203.716
2012	62.867	41.703	1.331	0	48.771	23.006	25.349	203.027
2013	62.890	44.226	1.436	0	47.128	22.050	29.287	207.017
2014	64.530	45.966	1.483	0	46.439	21.904	33.413	213.735
2015	63.198	47.745	1.798	0	45.355	23.243	34.584	215.923
2016	59.169	50.101	2.171	0	41.904	22.460	37.489	213.294
2017	55.094	50.131	2.419	0	39.292	21.576	39.660	208.172
2018	49.415	50.620	2.335	0	36.674	20.442	38.492	197.978
2019	43.288	50.922	2.330	0	31.512	16.717	35.378	180.147
IPE								
2005	59,6%	49,5%	52,2%	0,0%	57,3%	57,9%	53,3%	56,8%
2006	58,9%	49,2%	47,1%	0,0%	57,0%	58,4%	53,0%	56,3%
2007	58,5%	49,3%	50,5%	0,0%	56,3%	58,2%	53,3%	55,9%
2008	57,6%	50,0%	48,0%	0,0%	56,1%	57,6%	53,5%	55,5%
2009	57,4%	50,1%	51,6%	0,0%	55,8%	57,2%	56,6%	55,4%
2010	57,3%	51,3%	54,8%	0,0%	55,4%	55,8%	57,2%	55,4%
2011	56,9%	51,5%	56,7%	0,0%	55,0%	55,8%	56,3%	55,1%
2012	56,7%	51,9%	59,7%	0,0%	55,2%	55,0%	56,1%	55,0%
2013	56,4%	52,4%	58,9%	0,0%	54,9%	54,1%	57,0%	55,0%
2014	56,2%	52,5%	60,2%	0,0%	55,0%	53,7%	57,9%	55,1%
2015	56,0%	52,3%	60,9%	0,0%	55,1%	53,9%	56,9%	54,9%
2016	56,0%	51,8%	61,1%	0,0%	54,9%	54,2%	57,6%	54,9%
2017	56,0%	51,4%	59,8%	0,0%	54,9%	55,4%	57,5%	54,8%
2018	56,3%	51,3%	58,5%	0,0%	55,0%	55,9%	58,0%	55,0%
2019	56,5%	51,3%	57,9%	0,0%	54,8%	55,5%	58,1%	54,9%
RC								
2005	1,246	1,036	1,092		1,199	1,211	1,115	1,188
2006	1,161	0,971	0,928		1,123	1,151	1,046	1,110
2007	1,174	0,990	1,014		1,132	1,170	1,069	1,123
2008	1,157	1,004	0,963		1,127	1,157	1,075	1,114
2009	1,183	1,033	1,063		1,149	1,180	1,167	1,143
2010	1,160	1,037	1,110		1,121	1,128	1,158	1,121
2011	1,130	1,024	1,126		1,092	1,108	1,119	1,094
2012	1,156	1,059	1,218		1,124	1,122	1,144	1,122
2013	1,138	1,058	1,189		1,108	1,092	1,151	1,110
2014	1,088	1,016	1,165		1,066	1,040	1,121	1,067
2015	1,136	1,061	1,236		1,117	1,093	1,153	1,113
2016	1,163	1,076	1,268		1,140	1,126	1,196	1,140
2017	1,146	1,051	1,223		1,123	1,133	1,176	1,122
2018	1,137	1,037	1,183		1,111	1,129	1,172	1,111
2019	1,179	1,070	1,208		1,143	1,159	1,212	1,145

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

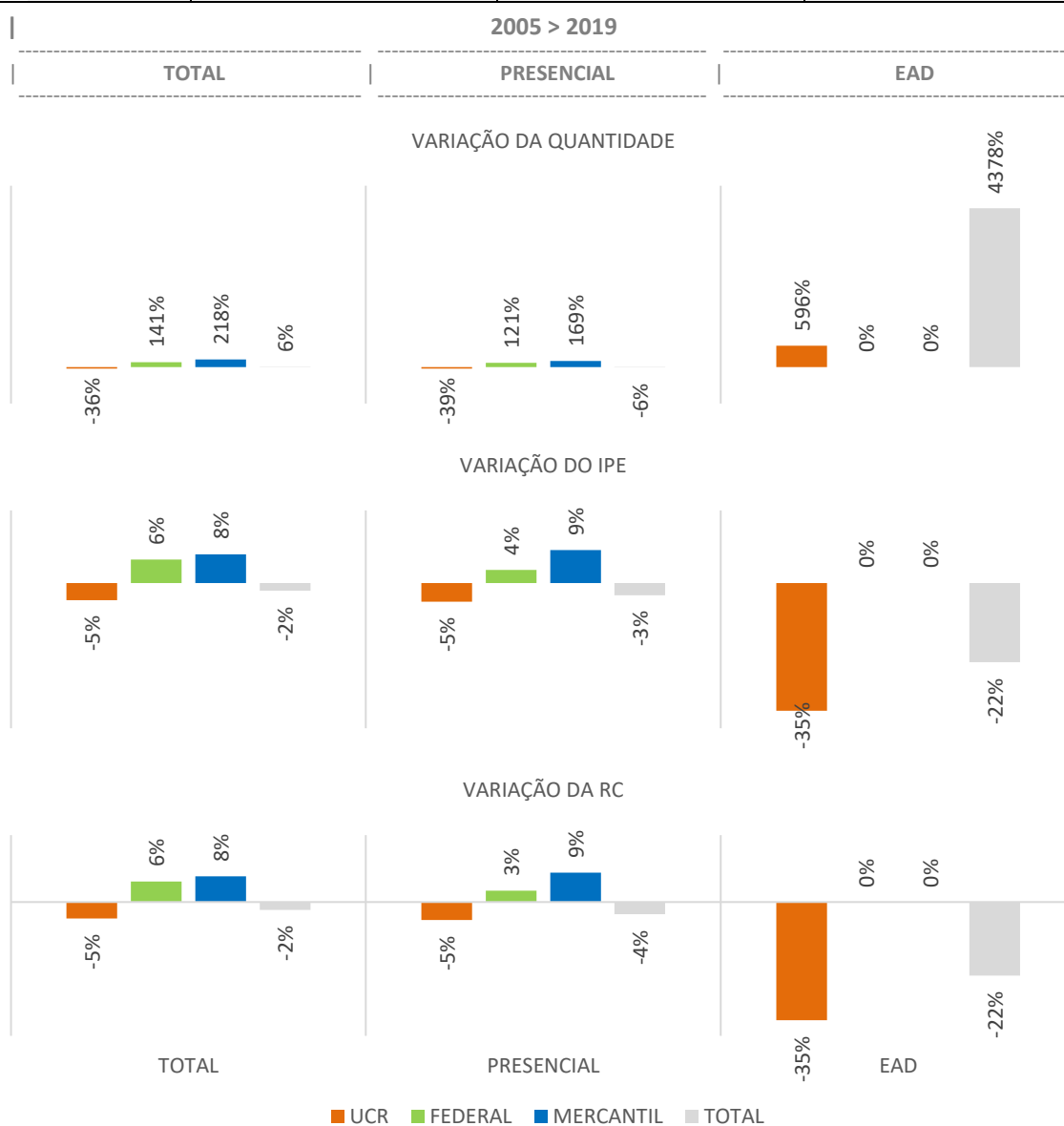
Tabela 87 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	389	0	0	0	0	148	0	537
2006	603	103	0	0	0	15.095	0	15.801
2007	870	719	0	0	0	44.202	0	45.791
2008	805	2.297	0	0	0	69.081	0	72.183
2009	881	3.054	0	0	0	83.052	0	86.987
2010	1.013	5.118	0	0	229	46.064	0	52.424
2011	1.276	5.828	0	0	675	38.873	0	46.652
2012	1.009	4.678	0	0	929	23.707	0	30.323
2013	1.104	4.695	0	0	1.898	12.753	37	20.487
2014	810	4.380	0	0	2.572	8.630	69	16.461
2015	681	3.463	0	0	3.213	8.505	87	15.949
2016	500	2.598	0	0	3.492	8.570	224	15.384
2017	450	4.263	0	0	3.756	7.014	773	16.256
2018	1.225	4.605	0	0	5.240	5.888	3.548	20.506
2019	2.706	4.616	0	0	6.169	4.116	6.440	24.047
IPE								
2005	97,7%					54,4%		79,6%
2006	96,5%	88,0%				87,3%		87,6%
2007	91,4%	61,0%				84,4%		84,0%
2008	75,7%	60,3%				81,0%		80,0%
2009	64,8%	63,1%				83,9%		82,7%
2010	55,9%	71,3%			48,2%	80,8%		78,9%
2011	53,7%	73,1%			49,1%	82,6%		79,3%
2012	53,4%	75,8%			49,2%	81,2%		77,5%
2013	53,6%	78,5%			55,6%	76,1%	35,6%	72,3%
2014	51,0%	77,3%			57,8%	70,5%	36,1%	68,2%
2015	51,4%	78,3%			59,5%	69,5%	39,2%	67,6%
2016	53,9%	76,2%			61,8%	69,4%	53,2%	67,6%
2017	56,0%	74,7%			60,9%	68,9%	53,5%	66,9%
2018	64,5%	74,2%			61,4%	68,8%	55,3%	64,8%
2019	63,4%	75,3%			59,4%	68,0%	54,4%	62,2%
RC								
2005	2,044					1,138		1,664
2006	1,902	1,736				1,721		1,727
2007	1,835	1,226				1,695		1,687
2008	1,521	1,211				1,626		1,607
2009	1,336	1,301				1,729		1,705
2010	1,131	1,442				1,635		1,596
2011	1,066	1,453			0,975	1,640		1,576
2012	1,088	1,545			1,003	1,656		1,580
2013	1,083	1,586			1,123	1,536	0,718	1,461
2014	0,987	1,496			1,119	1,365	0,699	1,320
2015	1,042	1,588			1,207	1,410	0,795	1,370
2016	1,120	1,581			1,282	1,442	1,104	1,404
2017	1,146	1,528			1,245	1,409	1,094	1,368
2018	1,303	1,499			1,240	1,389	1,117	1,310
2019	1,322	1,571			1,240	1,418	1,135	1,297

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 88 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009	-12%	-4%	-5%	52%	3%	2%	116%	6%	5%		
	2010 > 2014	3%	-2%	-6%	23%	2%	-3%	65%	1%	-3%		
	2015 > 2019	-28%	2%	5%	8%	-2%	1%	21%	1%	4%		
	2005 > 2019	-36%	-5%	-5%	141%	6%	6%	218%	8%	8%		
PRESEN	2005 > 2009	-13%	-4%	-5%	38%	1%	0%	116%	6%	5%		
	2010 > 2014	3%	-2%	-6%	29%	2%	-2%	65%	1%	-3%		
	2015 > 2019	-32%	1%	4%	7%	-2%	1%	2%	2%	5%		
	2005 > 2019	-39%	-5%	-5%	121%	4%	3%	169%	9%	9%		
EAD	2005 > 2009	126%	-34%	-35%								
	2010 > 2014	-20%	-9%	-13%	-14%	8%	4%					
	2015 > 2019	297%	23%	27%	33%	-4%	-1%	7302%	39%	43%		
	2005 > 2019	596%	-35%	-35%								



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Santa Catarina

As tabelas 89, 90 e 91 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

A Tabela 92 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes do sexo feminino nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das fases de expansão analisadas.

Tabela 89 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	63.893	8.479	17.434	0	7.156	584	20.730	118.276
2006	66.143	9.363	16.406	127	5.699	729	29.274	127.741
2007	66.019	9.868	8.333	0	5.872	1.620	26.627	118.339
2008	66.547	11.086	6.027	0	5.914	1.872	30.663	122.109
2009	64.029	13.075	5.361	821	5.402	2.213	64.491	155.392
2010	64.978	14.788	5.154	907	5.547	6.142	64.070	161.586
2011	64.091	16.410	6.463	1.042	5.404	6.978	71.633	172.021
2012	65.156	17.896	6.292	1.266	5.714	7.226	73.689	177.239
2013	66.632	19.480	6.902	1.408	6.085	7.122	80.296	187.925
2014	65.981	20.373	7.281	1.635	6.682	7.952	88.778	198.682
2015	66.296	20.851	7.536	1.602	6.893	8.352	90.962	202.492
2016	63.982	21.900	6.529	1.689	6.726	9.267	96.196	206.289
2017	62.157	22.987	7.043	1.688	6.412	9.055	125.759	235.101
2018	56.258	22.474	6.385	1.643	5.567	8.212	170.395	270.934
2019	54.373	22.631	6.315	1.633	5.380	8.388	232.444	331.164
IPE								
2005	53,8%	46,5%	77,6%		71,8%	21,4%	53,8%	56,1%
2006	54,8%	46,7%	75,4%	55,5%	53,8%	21,8%	58,9%	56,4%
2007	55,6%	46,7%	62,5%		54,1%	29,1%	55,2%	54,3%
2008	55,3%	47,3%	56,3%		54,4%	29,0%	56,5%	54,0%
2009	54,1%	48,0%	49,9%	64,1%	53,9%	30,4%	64,5%	56,5%
2010	53,9%	48,4%	48,9%	60,9%	53,9%	39,6%	65,8%	56,4%
2011	53,6%	49,3%	53,5%	62,9%	53,2%	40,8%	65,0%	56,6%
2012	54,0%	50,2%	52,8%	64,0%	53,6%	41,1%	64,1%	56,5%
2013	54,1%	49,7%	54,5%	63,7%	54,1%	42,5%	63,3%	56,6%
2014	54,6%	49,9%	56,3%	65,0%	54,3%	44,6%	63,2%	57,1%
2015	54,8%	49,1%	56,2%	65,2%	55,4%	46,2%	63,7%	57,4%
2016	55,6%	48,4%	53,7%	64,4%	55,6%	48,5%	64,8%	58,2%
2017	56,1%	48,2%	53,5%	63,6%	55,3%	50,2%	64,4%	58,9%
2018	56,4%	47,4%	51,8%	63,7%	54,7%	51,4%	63,4%	59,3%
2019	57,2%	47,1%	50,9%	63,7%	54,6%	52,3%	63,9%	60,5%
RC								
2005	1,056	0,914	1,525		1,411	0,420	1,057	1,103
2006	1,123	0,958	1,545	1,137	1,104	0,448	1,209	1,157
2007	1,138	0,957	1,280		1,108	0,595	1,130	1,112
2008	1,165	0,996	1,185		1,145	0,612	1,190	1,138
2009	1,148	1,019	1,060	1,361	1,143	0,645	1,368	1,199
2010	1,138	1,022	1,032	1,285	1,138	0,835	1,389	1,191
2011	1,125	1,036	1,124	1,321	1,117	0,857	1,365	1,188
2012	1,069	0,993	1,045	1,267	1,062	0,813	1,268	1,119
2013	1,116	1,025	1,124	1,313	1,115	0,876	1,305	1,167
2014	1,118	1,021	1,153	1,331	1,113	0,914	1,295	1,170
2015	1,163	1,041	1,193	1,383	1,176	0,981	1,352	1,218
2016	1,146	0,997	1,105	1,326	1,145	0,999	1,334	1,198
2017	1,181	1,013	1,126	1,338	1,164	1,057	1,355	1,239
2018	1,176	0,988	1,081	1,329	1,140	1,072	1,323	1,237
2019	1,142	0,941	1,015	1,271	1,089	1,043	1,275	1,206

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 90 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	65.490	8.479	3.438	0	5.302	584	20.730	104.023
2006	65.239	8.555	3.822	127	5.699	729	25.007	109.178
2007	64.375	8.653	4.117	0	5.872	1.113	24.103	108.233
2008	63.970	8.663	4.148	0	5.914	1.348	25.632	109.675
2009	59.533	9.953	4.975	821	5.402	1.707	24.828	107.219
2010	59.944	11.877	5.119	907	5.547	5.463	21.656	110.513
2011	59.052	13.813	5.096	1.042	5.404	5.841	24.072	114.320
2012	59.684	15.791	5.152	1.266	5.714	5.941	24.384	117.932
2013	60.844	17.670	5.245	1.408	6.085	5.941	24.667	121.860
2014	60.254	18.852	5.378	1.635	6.682	6.220	25.799	124.820
2015	61.181	19.794	5.514	1.602	6.893	6.344	26.557	127.885
2016	59.141	21.091	5.473	1.689	6.726	6.175	26.392	126.687
2017	57.969	21.527	5.657	1.688	6.339	6.756	27.111	127.047
2018	52.991	21.512	5.599	1.643	5.443	6.238	28.597	122.023
2019	50.872	21.925	5.810	1.633	5.065	6.708	33.061	125.074
IPE								
2005	55,8%	46,5%	46,3%	0,0%	53,2%	21,4%	53,8%	53,5%
2006	55,7%	46,6%	46,5%	55,5%	53,8%	21,8%	55,4%	53,8%
2007	55,7%	46,4%	46,4%	0,0%	54,1%	25,9%	54,3%	53,4%
2008	55,7%	46,0%	47,1%	0,0%	54,4%	26,6%	54,9%	53,5%
2009	56,4%	46,6%	48,2%	64,1%	53,9%	28,7%	56,0%	53,9%
2010	56,5%	47,4%	48,7%	60,9%	53,9%	39,2%	57,3%	53,8%
2011	56,3%	48,3%	48,6%	62,9%	53,2%	39,9%	56,3%	53,6%
2012	56,4%	49,3%	48,5%	64,0%	53,6%	39,9%	55,5%	53,6%
2013	56,5%	49,6%	48,4%	63,7%	54,1%	40,4%	54,7%	53,6%
2014	56,6%	49,5%	49,5%	65,0%	54,3%	40,8%	53,8%	53,5%
2015	56,4%	48,8%	49,2%	65,2%	55,4%	41,6%	53,6%	53,3%
2016	56,8%	48,2%	49,6%	64,4%	55,6%	41,3%	53,5%	53,3%
2017	57,0%	47,7%	49,5%	63,6%	55,3%	44,9%	53,7%	53,4%
2018	57,1%	47,0%	49,5%	63,7%	54,7%	47,0%	54,7%	53,5%
2019	57,8%	46,9%	49,5%	63,7%	54,6%	49,5%	59,2%	54,9%
RC								
2005	1,096	0,914	0,911		1,046	0,420	1,057	1,052
2006	1,143	0,956	0,953	1,137	1,104	0,448	1,136	1,103
2007	1,140	0,949	0,950		1,108	0,530	1,111	1,093
2008	1,173	0,968	0,991		1,145	0,560	1,157	1,126
2009	1,198	0,988	1,024	1,361	1,143	0,610	1,189	1,145
2010	1,192	1,000	1,029	1,285	1,138	0,827	1,209	1,137
2011	1,181	1,014	1,020	1,321	1,117	0,838	1,183	1,126
2012	1,117	0,977	0,960	1,267	1,062	0,790	1,099	1,062
2013	1,164	1,022	0,998	1,313	1,115	0,833	1,127	1,104
2014	1,160	1,015	1,015	1,331	1,113	0,836	1,102	1,096
2015	1,197	1,035	1,043	1,383	1,176	0,882	1,137	1,131
2016	1,170	0,993	1,021	1,326	1,145	0,850	1,101	1,097
2017	1,200	1,004	1,041	1,338	1,163	0,945	1,130	1,124
2018	1,191	0,981	1,031	1,329	1,141	0,979	1,141	1,117
2019	1,152	0,936	0,987	1,271	1,090	0,987	1,181	1,095

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

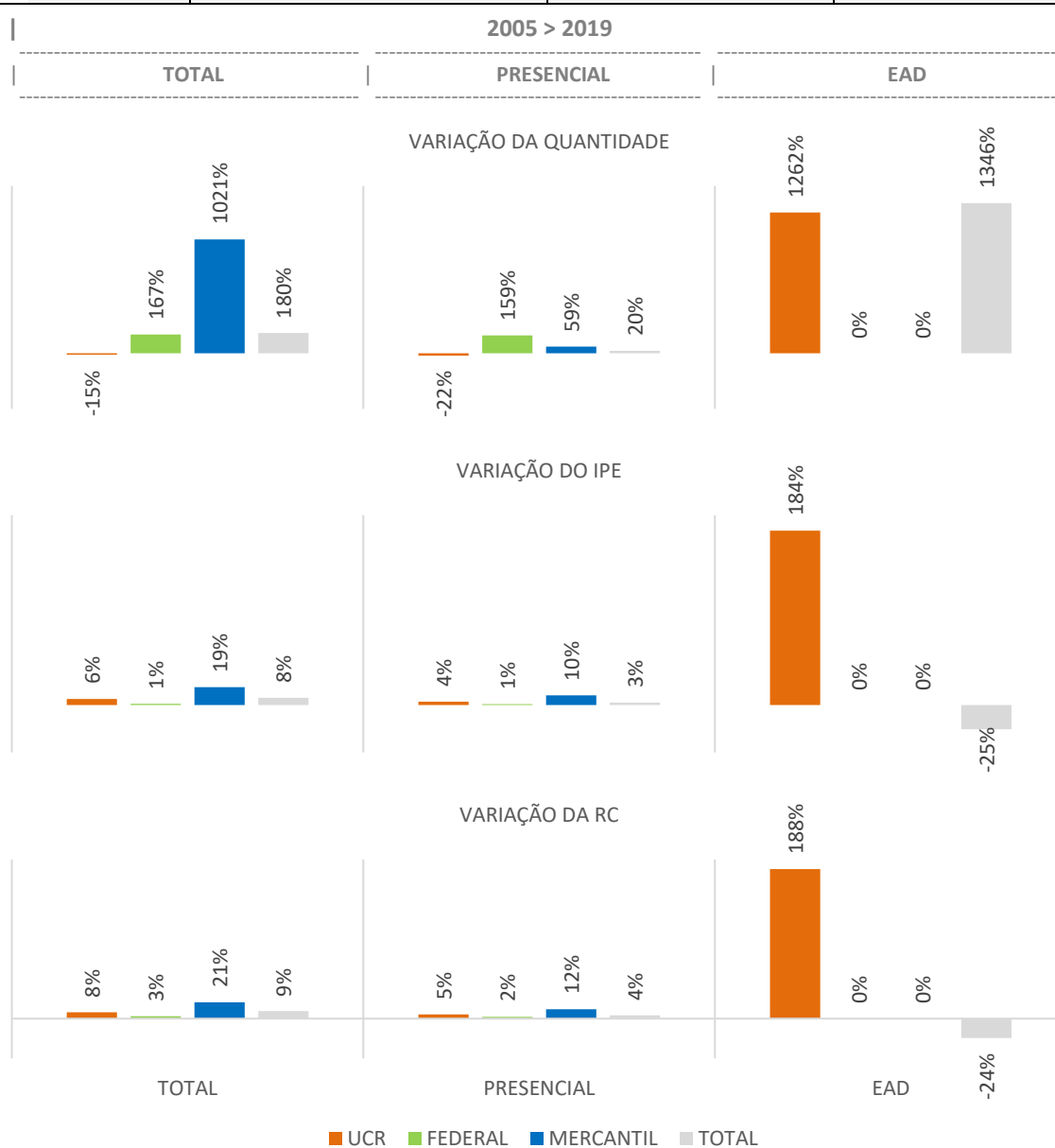
Tabela 91 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	257	0	13.996	0	0	0	0	14.253
2006	904	808	12.584	0	0	0	4.267	18.563
2007	1.644	1.215	4.216	0	0	507	2.524	10.106
2008	2.577	2.423	1.879	0	0	524	5.031	12.434
2009	4.496	3.122	386	0	0	506	39.663	48.173
2010	5.034	2.911	35	0	0	679	42.414	51.073
2011	5.039	2.597	1.367	0	0	1.137	47.561	57.701
2012	5.472	2.105	1.140	0	0	1.285	49.305	59.307
2013	5.788	1.810	1.657	0	0	1.181	55.629	66.065
2014	5.727	1.521	1.903	0	0	1.732	62.979	73.862
2015	5.115	1.057	2.022	0	0	2.008	64.405	74.607
2016	4.841	809	1.056	0	0	3.092	69.804	79.602
2017	4.188	1.460	1.386	0	73	2.299	98.648	108.054
2018	3.267	962	786	0	124	1.974	141.798	148.911
2019	3.501	706	505	0	315	1.680	199.383	206.090
IPE								
2005	17,8%		93,0%					86,4%
2006	24,3%	48,1%	92,9%				93,9%	79,1%
2007	53,0%	49,7%	94,7%			39,8%	65,8%	66,9%
2008	47,4%	52,7%	98,9%			38,1%	66,1%	59,4%
2009	34,8%	53,3%	91,5%			37,7%	71,2%	63,2%
2010	35,0%	53,2%	76,1%			43,0%	71,2%	63,0%
2011	34,4%	56,0%	86,0%			45,9%	70,5%	63,5%
2012	36,7%	57,3%	87,8%			47,7%	69,3%	63,3%
2013	37,7%	51,1%	90,8%			57,4%	68,1%	63,2%
2014	39,8%	53,9%	91,8%			67,5%	68,1%	64,6%
2015	40,9%	55,3%	92,2%			71,7%	69,1%	66,3%
2016	44,4%	54,1%	94,1%			74,6%	70,4%	68,2%
2017	46,2%	55,5%	80,1%		61,9%	77,4%	68,1%	66,9%
2018	47,0%	56,9%	79,1%		53,7%	73,4%	65,5%	65,0%
2019	50,6%	56,3%	75,3%		54,3%	67,6%	64,7%	64,4%
RC								
2005	0,350		1,828					1,699
2006	0,499	0,987	1,905				1,926	1,621
2007	1,085	1,018	1,939			0,815	1,347	1,370
2008	0,998	1,109	2,084			0,803	1,392	1,251
2009	0,739	1,130	1,941			0,800	1,511	1,341
2010	0,738	1,123	1,606			0,908	1,502	1,330
2011	0,722	1,177	1,807			0,964	1,481	1,334
2012	0,727	1,134	1,739			0,944	1,373	1,253
2013	0,777	1,054	1,873			1,182	1,403	1,303
2014	0,814	1,105	1,880			1,383	1,395	1,323
2015	0,867	1,174	1,957			1,521	1,466	1,406
2016	0,915	1,113	1,938			1,536	1,450	1,403
2017	0,973	1,168	1,686		1,302	1,629	1,433	1,409
2018	0,979	1,186	1,649		1,120	1,530	1,367	1,357
2019	1,009	1,122	1,501		1,083	1,349	1,292	1,285

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 92 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009	0%	1%	9%	54%	3%	11%	211%	20%	29%		
	2010 > 2014	2%	1%	-2%	38%	3%	0%	39%	-4%	-7%		
	2015 > 2019	-18%	4%	-2%	9%	-4%	-10%	156%	0%	-6%		
	2005 > 2019	-15%	6%	8%	167%	1%	3%	1021%	19%	21%		
PRESEN	2005 > 2009	-9%	1%	9%	17%	0%	8%	20%	4%	13%		
	2010 > 2014	1%	0%	-3%	59%	5%	2%	19%	-6%	-9%		
	2015 > 2019	-17%	2%	-4%	11%	-4%	-10%	24%	11%	4%		
	2005 > 2019	-22%	4%	5%	159%	1%	2%	59%	10%	12%		
EAD	2005 > 2009	1649%	95%	111%								
	2010 > 2014	14%	14%	10%	-48%	1%	-2%	48%	-4%	-7%		
	2015 > 2019	-32%	24%	16%	-33%	2%	-4%	210%	-6%	-12%		
	2005 > 2019	1262%	184%	188%								



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Brasil

As tabelas 93, 94 e 95 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação (total, presencial e a distância) no Brasil, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

A Tabela 96 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes do sexo feminino nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, ao longo das fases de expansão analisadas.

Tabela 93 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL: QUANTIDADE						
2005	305.021	302.173	52.628	899.025	1.015.981	2.574.828
2006	305.021	291.234	53.160	939.097	1.168.091	2.756.603
2007	322.103	316.706	54.806	890.524	1.363.324	2.947.463
2008	350.305	390.919	52.431	915.682	1.536.618	3.245.955
2009	419.824	326.730	45.392	608.607	2.019.601	3.420.154
2010	479.277	338.835	48.127	1.561.362	1.227.959	3.655.560
2011	533.784	348.822	47.940	1.591.936	1.331.716	3.854.198
2012	569.031	355.477	51.008	1.548.880	1.517.861	4.042.257
2013	598.396	338.159	53.604	1.550.516	1.652.020	4.192.695
2014	620.132	341.632	55.201	1.588.839	1.895.327	4.501.131
2015	628.006	341.061	51.778	1.593.709	1.978.580	4.593.134
2016	640.009	339.832	51.847	1.556.454	2.018.203	4.606.345
2017	660.794	343.847	49.861	1.533.777	2.133.182	4.721.461
2018	667.032	351.836	47.613	1.232.689	2.518.572	4.817.742
2019	671.588	350.136	46.492	1.210.696	2.659.638	4.938.550
BRASIL: IPE						
2005	51,3%	58,7%	55,8%	57,6%	56,5%	56,4%
2006	50,3%	57,9%	55,2%	57,6%	57,1%	56,5%
2007	50,3%	57,6%	54,6%	58,3%	56,1%	56,1%
2008	50,2%	55,1%	54,5%	58,3%	56,3%	55,9%
2009	50,0%	57,6%	56,9%	57,7%	58,6%	57,1%
2010	51,1%	56,3%	57,7%	57,4%	59,4%	57,0%
2011	51,7%	56,3%	56,8%	57,4%	59,1%	57,0%
2012	52,3%	56,8%	56,7%	57,4%	59,3%	57,3%
2013	52,6%	55,9%	55,9%	57,2%	59,6%	57,3%
2014	52,5%	55,5%	55,8%	57,3%	59,8%	57,4%
2015	51,7%	55,1%	56,2%	57,3%	59,4%	57,2%
2016	51,2%	54,5%	56,3%	57,7%	59,6%	57,2%
2017	50,6%	53,4%	56,7%	57,8%	59,3%	56,9%
2018	50,3%	53,2%	56,8%	57,6%	59,4%	57,0%
2019	50,3%	53,3%	57,2%	58,1%	59,8%	57,4%
BRASIL: RC						
2005	1,031	1,181	1,123	1,158	1,136	1,135
2006	0,999	1,151	1,098	1,145	1,134	1,122
2007	1,009	1,156	1,096	1,170	1,126	1,127
2008	1,018	1,116	1,104	1,181	1,141	1,133
2009	1,002	1,154	1,140	1,157	1,174	1,145
2010	1,023	1,129	1,156	1,151	1,191	1,143
2011	1,035	1,128	1,138	1,150	1,184	1,141
2012	1,051	1,141	1,139	1,153	1,191	1,150
2013	1,052	1,119	1,118	1,144	1,193	1,146
2014	1,049	1,107	1,114	1,143	1,193	1,146
2015	1,036	1,105	1,127	1,149	1,191	1,146
2016	1,025	1,090	1,127	1,153	1,192	1,144
2017	1,023	1,079	1,146	1,168	1,199	1,152
2018	1,016	1,074	1,146	1,162	1,198	1,150
2019	1,017	1,078	1,156	1,174	1,209	1,160

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 94 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (PRESENCIAL): QUANTIDADE						
2005	290.974	272.206	52.628	892.874	979.442	2.488.124
2006	293.956	272.275	53.160	909.107	1.076.820	2.605.318
2007	306.120	266.664	54.806	816.195	1.236.899	2.680.684
2008	319.620	266.590	52.431	793.258	1.340.408	2.772.307
2009	370.418	263.321	45.362	506.205	1.654.030	2.839.336
2010	420.170	284.239	47.809	1.369.019	912.450	3.033.687
2011	472.782	296.134	47.542	1.390.067	984.656	3.191.181
2012	509.863	305.880	50.582	1.358.271	1.075.620	3.300.216
2013	543.674	302.483	53.098	1.379.060	1.149.855	3.428.170
2014	562.910	312.841	54.656	1.403.363	1.286.530	3.620.300
2015	580.886	309.981	51.035	1.397.737	1.352.191	3.691.830
2016	597.850	308.006	50.671	1.344.231	1.342.999	3.643.757
2017	604.622	305.685	48.493	1.299.692	1.361.503	3.619.995
2018	614.599	306.089	46.320	1.076.139	1.508.583	3.551.730
2019	625.275	304.712	45.130	1.010.769	1.444.639	3.430.525
BRASIL (PRESENCIAL): IPE						
2005	50,2%	57,0%	55,8%	57,5%	56,1%	55,9%
2006	49,9%	56,5%	55,2%	57,1%	56,2%	55,7%
2007	49,8%	55,3%	54,6%	56,9%	55,0%	54,9%
2008	49,7%	54,4%	54,5%	56,2%	55,0%	54,6%
2009	49,2%	54,7%	56,9%	55,3%	56,7%	55,2%
2010	50,4%	54,2%	57,7%	56,3%	56,9%	55,4%
2011	51,0%	54,0%	56,7%	56,2%	56,6%	55,3%
2012	51,7%	54,6%	56,7%	56,4%	56,6%	55,5%
2013	52,0%	54,2%	55,8%	56,4%	56,8%	55,6%
2014	51,9%	54,2%	55,8%	56,4%	57,1%	55,7%
2015	51,3%	53,9%	56,1%	56,5%	57,2%	55,6%
2016	50,8%	53,3%	56,0%	56,6%	57,5%	55,6%
2017	50,2%	52,7%	56,3%	56,6%	57,6%	55,4%
2018	49,9%	52,5%	56,6%	56,9%	57,9%	55,5%
2019	49,9%	52,3%	56,9%	57,2%	58,4%	55,7%
BRASIL (PRESENCIAL): RC						
2005	1,011	1,148	1,123	1,156	1,128	1,125
2006	0,991	1,123	1,098	1,135	1,116	1,107
2007	0,999	1,109	1,096	1,142	1,105	1,103
2008	1,008	1,103	1,104	1,140	1,115	1,107
2009	0,986	1,096	1,139	1,107	1,136	1,105
2010	1,009	1,085	1,155	1,128	1,141	1,110
2011	1,022	1,082	1,137	1,126	1,134	1,108
2012	1,039	1,095	1,138	1,132	1,137	1,115
2013	1,041	1,085	1,118	1,128	1,137	1,112
2014	1,037	1,082	1,113	1,126	1,140	1,112
2015	1,027	1,081	1,124	1,131	1,146	1,114
2016	1,017	1,066	1,121	1,132	1,150	1,112
2017	1,015	1,066	1,139	1,144	1,165	1,121
2018	1,007	1,059	1,141	1,148	1,168	1,121
2019	1,008	1,058	1,151	1,157	1,181	1,127

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 95 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (EAD): QUANTIDADE						
2005	14.047	29.967	0	6.151	36.539	86.704
2006	11.065	18.959	0	29.990	91.271	151.285
2007	15.983	50.042	0	74.329	126.425	266.779
2008	30.685	124.329	0	122.424	196.210	473.648
2009	49.406	63.409	30	102.402	365.571	580.818
2010	59.107	54.596	318	192.343	315.509	621.873
2011	61.002	52.688	398	201.869	347.060	663.017
2012	59.168	49.597	426	190.609	442.241	742.041
2013	54.722	35.676	506	171.456	502.165	764.525
2014	57.222	28.791	545	185.476	608.797	880.831
2015	47.120	31.080	743	195.972	626.389	901.304
2016	42.159	31.826	1.176	212.223	675.204	962.588
2017	56.172	38.162	1.368	234.085	771.679	1.101.466
2018	52.433	45.747	1.293	156.550	1.009.989	1.266.012
2019	46.313	45.424	1.362	199.927	1.214.999	1.508.025
BRASIL (EAD): IPE						
2005	89,2%	80,2%		75,9%	68,4%	75,6%
2006	63,7%	90,0%		76,8%	70,3%	73,0%
2007	62,6%	74,4%		79,9%	68,7%	72,1%
2008	55,6%	56,5%		76,1%	67,2%	65,1%
2009	57,1%	73,7%	93,8%	74,3%	69,2%	69,2%
2010	56,4%	71,4%	68,2%	67,4%	68,0%	66,8%
2011	57,6%	74,0%	67,7%	67,2%	67,4%	66,8%
2012	57,9%	76,6%	65,8%	66,5%	67,0%	66,6%
2013	59,3%	76,0%	60,0%	64,6%	67,1%	66,3%
2014	59,3%	73,5%	59,0%	64,6%	66,3%	65,6%
2015	57,8%	70,7%	67,4%	64,7%	65,0%	64,7%
2016	57,2%	70,0%	73,1%	65,6%	64,3%	64,4%
2017	55,4%	59,2%	71,0%	65,5%	62,5%	62,6%
2018	56,3%	58,7%	68,2%	63,1%	61,8%	61,6%
2019	57,0%	61,0%	67,7%	62,7%	61,6%	61,5%
BRASIL (EAD): RC						
2005	1,795	1,613		1,527	1,376	1,521
2006	1,267	1,788		1,527	1,398	1,451
2007	1,256	1,493		1,604	1,380	1,448
2008	1,127	1,146		1,544	1,362	1,319
2009	1,143	1,476	1,878	1,488	1,386	1,387
2010	1,131	1,431	1,367	1,351	1,362	1,338
2011	1,155	1,484	1,356	1,347	1,350	1,338
2012	1,162	1,537	1,322	1,335	1,346	1,337
2013	1,186	1,522	1,200	1,293	1,343	1,326
2014	1,184	1,466	1,177	1,290	1,323	1,310
2015	1,159	1,416	1,350	1,296	1,302	1,296
2016	1,145	1,400	1,463	1,312	1,286	1,289
2017	1,120	1,196	1,436	1,324	1,265	1,266
2018	1,137	1,184	1,375	1,274	1,246	1,242
2019	1,153	1,233	1,369	1,268	1,244	1,244

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 96 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

MATRÍCULA	FEDERAL			PSFL E IESC			MERCANTIL			
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC
TOTAL	2005 > 2009	252%	-2%	-3%	1565%	0%	0%	900%	4%	3%
	2010 > 2014	-3%	3%	3%	-4%	0%	-1%	93%	1%	0%
	2015 > 2019	-2%	-3%	-2%	2%	1%	2%	94%	1%	1%
	2005 > 2019	230%	-2%	-1%	3150%	1%	1%	3225%	6%	6%
PRESEN	2005 > 2009	27%	-2%	-2%	-43%	-4%	-4%	69%	1%	1%
	2010 > 2014	34%	3%	3%	3%	0%	0%	41%	0%	0%
	2015 > 2019	8%	-3%	-2%	-28%	1%	2%	7%	2%	3%
	2005 > 2019	115%	-1%	0%	13%	0%	0%	47%	4%	5%
EAD	2005 > 2009	252%	-36%	-36%	1565%	-2%	-3%	900%	1%	1%
	2010 > 2014	-3%	5%	5%	-4%	-4%	-4%	93%	-3%	-3%
	2015 > 2019	-2%	-1%	-1%	2%	-3%	-2%	94%	-5%	-4%
	2005 > 2019	230%	-36%	-36%	3150%	-17%	-17%	3225%	-10%	-10%



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

7.1.4.4 Matrículas de pessoas autodeclaradas de cor ou raça preta, parda ou indígena

A classificação por cor ou raça de estudantes passou a constar nos registros do Censo da Educação Superior a partir de 2009. Nesta análise, foram considerados os registros desse ano até 2019, dos estudantes que declararam cor ou raça, totalizando 82.812.972 no Brasil, 4.514.569 no RS e 3.969.841 em SC.

Foram produzidos quatro conjuntos de dados a partir dos cálculos da soma quantitativa, da proporção percentual de estudantes, da Razão Contextual e da variação percentual. O primeiro refere-se à soma quantitativa de estudantes que se autodeclararam de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) no Brasil e nos estados do RS e de SC, por modelo institucional, em cada ano da série histórica. Esses dados servem como insumos para o cálculo do Índice da Proporção de Estudantes (IPE) de cor ou raça PPI (IPE.PPI), expresso em percentual, para cada Modelo Institucional (MIx).

$$\text{IPE.PPI MI.x} = \frac{\text{soma de matrículas de estudantes identificados como o de cor ou raça PPI, em cursos de graduação (por modalidade) de IES classificadas no modelo institucional x}}{\text{soma de matrículas de estudantes que declararam cor ou raça, em cursos de graduação (por modalidade) de IES classificadas no modelo institucional x}} \%$$

O (A) IPE.PPI do MIx de cada ano foi relacionado ao seu correspondente (B) Índice da Proporção da População de 18 a 24 anos de cor ou raça PPI (IPP18-24.PPI), na forma da **Razão Contextual** (A/B), para cada modelo institucional.

Foram calculadas as **variações percentuais** da quantidade de estudantes (ΔS QT), do IPE (ΔS IPE) e da RC (ΔS IPE) ao longo da série histórica, para os três modelos institucionais analisados (UCR, Federal e Mercantil).

Os resultados são apresentados a seguir, organizados por região (RS, SC e Brasil). Os gráficos foram inseridos no Apêndice VIII, e a análise dos dados está descrita no item 7.2.3.

Rio Grande do Sul

As tabelas 97, 98 e 99 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de estudantes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) em cursos

de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2009 a 2019.

Tabela 97 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	2.007	1.415	7	0	928	529	993	5.879
2010	2.263	2.041	83	0	2.398	1.369	1.102	9.256
2011	2.479	2.543	86	0	512	1.554	1.535	8.709
2012	2.702	4.266	103	0	507	1.601	1.479	10.658
2013	4.882	5.375	125	0	2.258	1.541	1.942	16.123
2014	6.456	9.691	179	0	4.688	2.528	3.949	27.491
2015	8.530	11.863	272	0	6.205	4.202	5.080	36.152
2016	8.346	15.018	390	0	6.289	5.401	5.900	41.344
2017	7.656	17.455	378	0	6.001	6.084	8.859	46.433
2018	6.938	18.901	345	0	6.309	5.797	9.400	47.690
2019	6.249	20.044	357	0	5.987	4.617	9.588	46.842
IPE								
2009	1,8%	2,1%	0,3%		1,0%	0,4%	2,0%	1,3%
2010	2,0%	2,7%	3,9%		2,6%	1,3%	3,1%	2,2%
2011	2,2%	2,9%	4,3%		0,6%	1,6%	3,6%	2,0%
2012	2,4%	4,9%	4,6%		0,6%	2,3%	3,3%	2,6%
2013	4,3%	5,9%	5,1%		2,5%	2,7%	3,8%	4,0%
2014	5,5%	10,4%	7,3%		5,3%	4,8%	6,8%	6,7%
2015	7,5%	12,4%	9,2%		7,1%	7,6%	8,3%	8,7%
2016	7,8%	15,0%	11,0%		7,7%	10,0%	9,0%	10,1%
2017	7,7%	16,9%	9,3%		7,7%	12,4%	12,6%	11,5%
2018	7,7%	18,0%	8,6%		8,4%	12,8%	12,9%	12,2%
2019	7,7%	19,0%	8,9%		8,8%	12,8%	13,2%	12,8%
RC								
2009	0,097	0,109	0,018		0,055	0,022	0,105	0,069
2010	0,108	0,140	0,207		0,138	0,070	0,165	0,116
2011	0,118	0,155	0,229		0,029	0,087	0,191	0,107
2012	0,108	0,222	0,208		0,025	0,102	0,147	0,118
2013	0,209	0,289	0,249		0,123	0,130	0,183	0,194
2014	0,241	0,452	0,316		0,229	0,207	0,297	0,290
2015	0,330	0,548	0,408		0,313	0,336	0,368	0,383
2016	0,382	0,731	0,534		0,374	0,489	0,439	0,489
2017	0,333	0,728	0,403		0,333	0,534	0,542	0,496
2018	0,320	0,746	0,358		0,347	0,531	0,534	0,504
2019	0,320	0,788	0,367		0,365	0,529	0,546	0,529

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 98 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	1.898	1.279	7	0	928	429	993	5.534
2010	2.147	1.842	83	0	2.397	1.225	1.102	8.796
2011	2.365	2.349	86	0	510	1.429	1.535	8.274
2012	2.612	3.848	103	0	506	1.487	1.479	10.035
2013	4.802	5.105	125	0	2.202	1.436	1.935	15.605
2014	6.380	9.344	179	0	4.427	1.909	3.928	26.167
2015	8.438	11.576	272	0	5.834	2.910	5.055	34.085
2016	8.276	14.612	390	0	5.868	3.578	5.864	38.588
2017	7.603	16.624	378	0	5.375	3.937	8.716	42.633
2018	6.837	17.983	345	0	4.926	3.924	8.629	42.644
2019	5.937	19.064	357	0	4.449	3.395	7.972	41.174
IPE								
2009	1,8%	2,0%	0,3%		1,0%	1,4%	2,0%	1,6%
2010	2,0%	2,6%	3,9%		2,6%	2,6%	3,1%	2,5%
2011	2,2%	3,0%	4,3%		0,6%	3,0%	3,6%	2,2%
2012	2,4%	4,8%	4,6%		0,6%	3,6%	3,3%	2,7%
2013	4,3%	6,0%	5,1%		2,6%	3,5%	3,8%	4,1%
2014	5,6%	10,7%	7,3%		5,2%	4,7%	6,8%	6,7%
2015	7,5%	12,7%	9,2%		7,1%	6,7%	8,3%	8,7%
2016	7,8%	15,1%	11,0%		7,7%	8,6%	9,0%	9,9%
2017	7,7%	17,0%	9,3%		7,5%	10,1%	12,6%	11,2%
2018	7,8%	18,2%	8,6%		7,4%	10,7%	13,0%	11,8%
2019	7,8%	19,2%	8,9%		7,7%	11,3%	13,1%	12,5%
RC								
2009	0,093	0,106	0,018		0,055	0,073	0,105	0,085
2010	0,104	0,140	0,207		0,138	0,140	0,165	0,131
2011	0,115	0,157	0,229		0,030	0,160	0,191	0,118
2012	0,106	0,216	0,208		0,026	0,160	0,147	0,122
2013	0,209	0,294	0,249		0,125	0,171	0,183	0,202
2014	0,241	0,464	0,316		0,228	0,204	0,296	0,293
2015	0,331	0,561	0,408		0,313	0,298	0,367	0,383
2016	0,382	0,736	0,534		0,374	0,421	0,439	0,483
2017	0,333	0,734	0,403		0,324	0,436	0,545	0,484
2018	0,322	0,754	0,358		0,306	0,444	0,538	0,490
2019	0,321	0,795	0,367		0,320	0,467	0,542	0,519

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 99 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	109	136	0	0	0	100	0	345
2010	116	199	0	0	1	144	0	460
2011	114	194	0	0	2	125	0	435
2012	90	418	0	0	1	114	0	623
2013	80	270	0	0	56	105	7	518
2014	76	347	0	0	261	619	21	1.324
2015	92	287	0	0	371	1.292	25	2.067
2016	70	406	0	0	421	1.823	36	2.756
2017	53	831	0	0	626	2.147	143	3.800
2018	101	918	0	0	1.383	1.873	771	5.046
2019	312	980	0	0	1.538	1.222	1.616	5.668
IPE								
2009	8,0%	2,8%				0,1%		0,3%
2010	6,4%	2,8%			0,2%	0,3%		0,7%
2011	4,8%	2,4%			0,1%	0,3%		0,7%
2012	4,8%	6,8%			0,1%	0,4%		1,6%
2013	3,9%	4,5%			1,6%	0,6%	6,7%	1,8%
2014	4,8%	6,1%			5,9%	5,1%	11,0%	5,5%
2015	6,9%	6,5%			6,9%	10,6%	11,3%	8,8%
2016	7,6%	11,9%			7,4%	14,8%	8,6%	12,1%
2017	6,6%	14,6%			10,1%	21,1%	9,9%	15,6%
2018	5,3%	14,8%			16,2%	21,9%	12,0%	16,0%
2019	7,3%	16,0%			14,8%	20,2%	13,7%	14,7%
RC								
2009	0,425	0,149				0,005		0,017
2010	0,339	0,147			0,011	0,013		0,037
2011	0,253	0,129			0,008	0,014		0,039
2012	0,214	0,305			0,002	0,018		0,072
2013	0,189	0,220			0,080	0,030	0,327	0,089
2014	0,208	0,266			0,255	0,220	0,478	0,238
2015	0,307	0,287			0,304	0,467	0,498	0,387
2016	0,368	0,579			0,363	0,719	0,416	0,590
2017	0,285	0,628			0,437	0,909	0,426	0,674
2018	0,220	0,612			0,670	0,905	0,497	0,660
2019	0,303	0,662			0,614	0,836	0,565	0,607

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

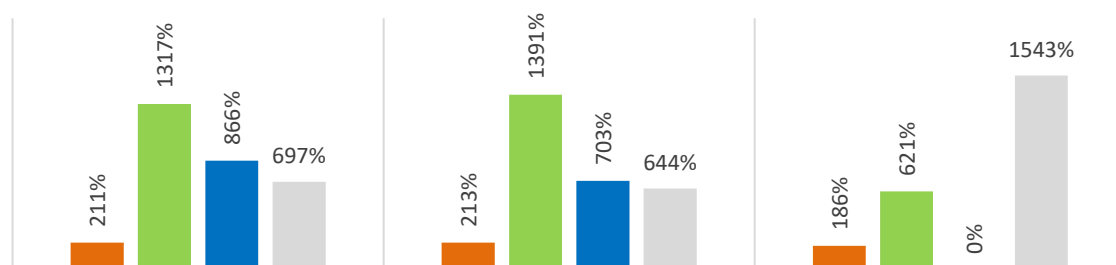
A Tabela 100 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 100 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

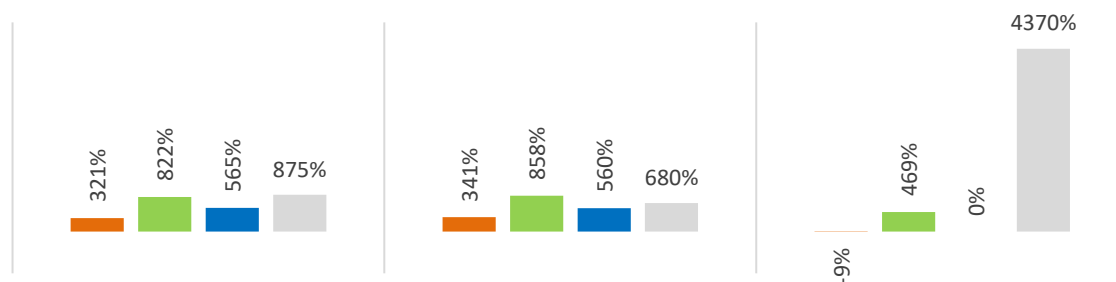
	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009											
	2010 > 2014	185%	171%	123%	375%	292%	222%	258%	119%	80%		
	2015 > 2019	-27%	3%	-3%	69%	53%	44%	89%	58%	48%		
	2009 > 2019	211%	321%	229%	1317%	822%	620%	866%	565%	419%		
PRESEN	2005 > 2009											
	2010 > 2014	197%	182%	132%	407%	304%	232%	256%	119%	79%		
	2015 > 2019	-30%	4%	-3%	65%	51%	42%	58%	58%	48%		
	2009 > 2019	213%	341%	244%	1391%	858%	648%	703%	560%	415%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014	-34%	-25%	-39%	74%	121%	81%					
	2015 > 2019	239%	5%	-1%	241%	146%	131%	6364%	21%	14%		
	2009 > 2019	186%	-9%	-29%	621%	469%	344%					

2009 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

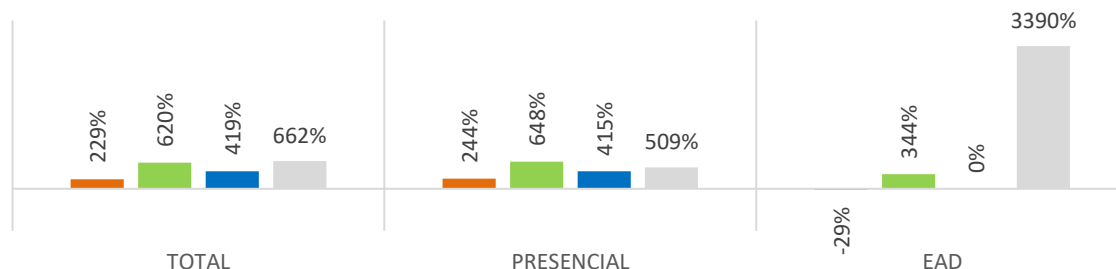
VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DO IPE



VARIAÇÃO DA RC



■ UCR ■ FEDERAL ■ MERCANTIL ■ TOTAL

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Santa Catarina

As tabelas 101, 102 e 103 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de estudantes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2009 a 2019.

Tabela 101 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	5.456	3.350	649	83	148	316	1.049	11.051
2010	5.042	3.675	667	21	175	691	1.345	11.616
2011	4.504	3.878	653	38	174	803	9.264	19.314
2012	4.858	4.230	685	60	149	779	15.658	26.419
2013	6.342	4.702	732	87	394	823	15.376	28.456
2014	8.896	5.430	834	141	699	1.045	21.153	38.198
2015	9.605	6.050	997	157	825	1.247	25.971	44.852
2016	9.743	7.342	1.006	245	932	1.455	30.337	51.060
2017	10.038	8.318	1.267	335	947	1.710	46.151	68.766
2018	9.557	8.852	1.320	386	876	1.631	70.797	93.419
2019	9.662	9.412	1.463	445	910	1.840	103.566	127.298
IPE								
2009	4,6%	12,3%	6,0%	6,5%	1,5%	4,3%	1,0%	4,0%
2010	4,2%	12,0%	6,3%	1,4%	1,7%	4,5%	1,4%	4,1%
2011	3,8%	11,7%	5,4%	2,3%	1,7%	4,7%	8,4%	6,4%
2012	4,0%	11,9%	5,7%	3,0%	1,4%	4,4%	13,6%	8,4%
2013	5,2%	12,0%	5,8%	3,9%	3,5%	4,9%	12,1%	8,6%
2014	7,4%	13,3%	6,4%	5,6%	5,7%	5,9%	15,1%	11,0%
2015	7,9%	14,2%	7,4%	6,4%	6,6%	6,9%	18,2%	12,7%
2016	8,5%	16,2%	8,3%	9,3%	7,7%	7,6%	20,4%	14,4%
2017	9,1%	17,4%	9,6%	12,6%	8,2%	9,5%	23,6%	17,2%
2018	9,6%	18,7%	10,7%	15,0%	8,6%	10,2%	26,4%	20,4%
2019	10,2%	19,6%	11,8%	17,4%	9,2%	11,5%	28,5%	23,2%
RC								
2009	0,346	0,923	0,454	0,487	0,111	0,326	0,079	0,302
2010	0,304	0,875	0,460	0,103	0,124	0,324	0,100	0,295
2011	0,266	0,823	0,382	0,162	0,121	0,331	0,593	0,448
2012	0,239	0,704	0,341	0,180	0,083	0,263	0,809	0,501
2013	0,326	0,759	0,366	0,249	0,222	0,311	0,767	0,542
2014	0,413	0,746	0,362	0,315	0,319	0,329	0,846	0,617
2015	0,504	0,904	0,472	0,406	0,421	0,439	1,156	0,808
2016	0,538	1,031	0,525	0,593	0,489	0,484	1,297	0,914
2017	0,461	0,886	0,489	0,642	0,415	0,482	1,201	0,875
2018	0,390	0,760	0,436	0,609	0,350	0,416	1,073	0,833
2019	0,462	0,891	0,535	0,789	0,420	0,521	1,294	1,056

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 102 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	3.482	2.085	649	83	148	276	975	7.698
2010	3.453	2.507	667	21	175	578	1.202	8.603
2011	3.381	3.049	635	38	174	689	1.534	9.500
2012	3.507	3.567	683	60	149	715	1.634	10.315
2013	3.857	4.301	728	87	394	797	2.636	12.800
2014	6.344	5.042	830	141	699	979	3.672	17.707
2015	7.241	5.781	934	157	825	1.148	4.631	20.717
2016	7.811	7.028	956	245	932	1.250	5.336	23.558
2017	8.465	7.782	1.117	335	947	1.427	5.804	25.877
2018	8.352	8.481	1.212	386	857	1.306	6.613	27.207
2019	8.712	9.133	1.363	445	843	1.487	8.647	30.630
IPE								
2009	3,3%	9,8%	6,3%	6,5%	1,5%	4,6%	2,2%	3,9%
2010	3,3%	10,0%	6,4%	1,4%	1,7%	4,1%	3,2%	4,2%
2011	3,2%	10,7%	6,1%	2,3%	1,7%	4,7%	3,6%	4,5%
2012	3,3%	11,1%	6,4%	3,0%	1,4%	4,8%	3,7%	4,7%
2013	3,6%	12,1%	6,7%	3,9%	3,5%	5,4%	5,8%	5,6%
2014	6,0%	13,3%	7,6%	5,6%	5,7%	6,4%	7,7%	7,6%
2015	6,7%	14,2%	8,3%	6,4%	6,6%	7,5%	9,3%	8,6%
2016	7,5%	16,1%	8,7%	9,3%	7,7%	8,4%	10,8%	9,9%
2017	8,3%	17,3%	9,8%	12,6%	8,3%	9,5%	11,5%	10,9%
2018	9,0%	18,5%	10,7%	15,0%	8,6%	9,8%	12,7%	11,9%
2019	9,9%	19,5%	11,6%	17,4%	9,1%	11,0%	15,5%	13,4%
RC								
2009	0,248	0,732	0,472	0,487	0,111	0,349	0,165	0,291
2010	0,237	0,727	0,462	0,103	0,124	0,301	0,231	0,305
2011	0,227	0,752	0,427	0,162	0,121	0,333	0,253	0,314
2012	0,197	0,662	0,382	0,180	0,083	0,285	0,221	0,279
2013	0,226	0,763	0,425	0,249	0,222	0,343	0,369	0,356
2014	0,335	0,744	0,429	0,315	0,319	0,361	0,430	0,426
2015	0,424	0,905	0,529	0,406	0,421	0,478	0,593	0,548
2016	0,476	1,020	0,550	0,593	0,489	0,531	0,687	0,629
2017	0,423	0,877	0,496	0,642	0,419	0,482	0,584	0,553
2018	0,366	0,755	0,436	0,609	0,351	0,400	0,515	0,486
2019	0,450	0,888	0,527	0,789	0,413	0,499	0,704	0,611

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 103 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019)

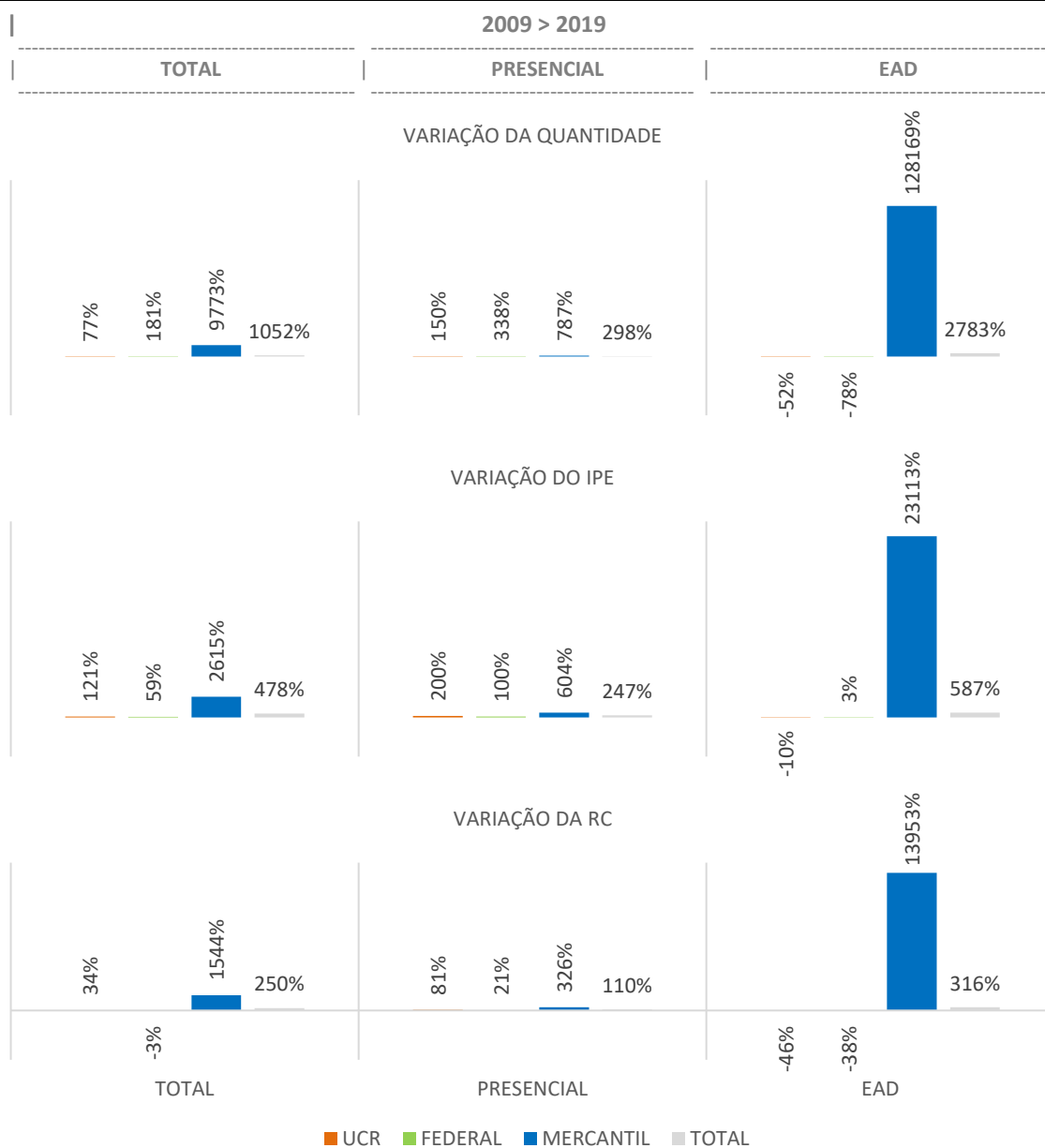
ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	1.974	1.265	0	0	0	40	74	3.353
2010	1.589	1.168	0	0	0	113	143	3.013
2011	1.123	829	18	0	0	114	7.730	9.814
2012	1.351	663	2	0	0	64	14.024	16.104
2013	2.485	401	4	0	0	26	12.740	15.656
2014	2.552	388	4	0	0	66	17.481	20.491
2015	2.364	269	63	0	0	99	21.340	24.135
2016	1.932	314	50	0	0	205	25.001	27.502
2017	1.573	536	150	0	0	283	40.347	42.889
2018	1.205	371	108	0	19	325	64.184	66.212
2019	950	279	100	0	67	353	94.919	96.668
IPE								
2009	15,3%	21,6%				3,0%	0,1%	4,4%
2010	11,0%	21,3%				7,2%	0,2%	3,7%
2011	7,7%	17,9%	1,1%			4,6%	11,5%	10,8%
2012	9,1%	18,0%	0,2%			2,4%	19,7%	17,2%
2013	16,2%	11,3%	0,2%			1,3%	15,6%	15,0%
2014	17,7%	13,8%	0,2%			2,6%	18,9%	17,9%
2015	18,9%	14,1%	2,9%			3,5%	22,9%	21,4%
2016	17,7%	21,0%	4,5%			4,9%	25,2%	23,5%
2017	17,4%	20,4%	8,7%			9,5%	27,8%	26,6%
2018	17,3%	21,9%	10,9%		8,2%	12,1%	29,7%	28,9%
2019	13,7%	22,2%	14,9%		11,6%	14,2%	30,8%	30,2%
RC								
2009	1,148	1,620				0,224	0,010	0,330
2010	0,803	1,553				0,521	0,017	0,270
2011	0,541	1,263	0,080			0,325	0,809	0,763
2012	0,539	1,072	0,009			0,141	1,172	1,021
2013	1,024	0,716	0,014			0,080	0,986	0,948
2014	0,995	0,773	0,011			0,144	1,061	1,006
2015	1,200	0,895	0,183			0,224	1,455	1,362
2016	1,126	1,333	0,283			0,314	1,601	1,495
2017	0,883	1,036	0,441			0,484	1,415	1,351
2018	0,705	0,893	0,442		0,335	0,492	1,208	1,178
2019	0,624	1,010	0,677		0,525	0,646	1,401	1,373

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 104 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 104 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009											
	2010 > 2014	76%	76%	36%	48%	10%	-15%	1473%	991%	742%		
	2015 > 2019	1%	28%	-8%	56%	38%	-1%	299%	56%	12%		
	2009 > 2019	77%	121%	34%	181%	59%	-3%	9773%	2615%	1544%		
PRES	2005 > 2009											
	2010 > 2014	84%	83%	41%	101%	33%	2%	205%	141%	86%		
	2015 > 2019	20%	48%	6%	58%	37%	-2%	87%	66%	19%		
	2009 > 2019	150%	200%	81%	338%	100%	21%	787%	604%	326%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014	61%	61%	24%	-67%	-36%	-50%	12124%	7778%	5981%		
	2015 > 2019	-60%	-27%	-48%	4%	58%	13%	345%	35%	-4%		
	2009 > 2019	-52%	-10%	-46%	-78%	3%	-38%	128169%	23113%	13953%		



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a)

Brasil

As tabelas 105, 106 e 107 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de estudantes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) em cursos de graduação (total, presencial e a distância) no Brasil, por modelo institucional, no período de 2009 a 2019.

Tabela 105 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL: QUANTIDADE						
2009	153.608	38.919	4.570	63.037	274.885	535.019
2010	171.336	68.270	5.238	222.098	225.830	692.772
2011	205.467	81.185	5.643	247.651	279.447	819.393
2012	230.135	89.452	6.365	257.951	362.197	946.100
2013	271.483	107.620	8.834	334.669	423.363	1.145.969
2014	364.616	141.685	11.717	540.910	700.398	1.759.326
2015	433.986	156.425	14.410	708.127	894.267	2.207.215
2016	504.001	180.950	16.982	758.823	1.003.777	2.464.533
2017	576.337	206.278	16.829	789.768	1.159.021	2.748.233
2018	618.244	217.956	19.139	648.106	1.582.197	3.085.642
2019	647.155	230.881	20.282	656.162	1.784.245	3.338.725
BRASIL: IPE						
2009	18,3%	6,9%	5,7%	6,0%	8,0%	8,9%
2010	18,3%	11,4%	6,3%	8,2%	10,9%	10,8%
2011	19,9%	13,1%	6,7%	8,9%	12,4%	12,1%
2012	21,2%	14,3%	7,1%	9,6%	14,2%	13,4%
2013	23,9%	17,8%	9,2%	12,3%	15,3%	15,6%
2014	30,9%	23,0%	11,8%	19,5%	22,1%	22,4%
2015	35,7%	25,3%	15,6%	25,5%	26,9%	27,5%
2016	40,3%	29,0%	18,5%	28,1%	29,6%	30,6%
2017	44,1%	32,0%	19,1%	29,8%	32,2%	33,1%
2018	46,7%	33,0%	22,8%	30,3%	37,3%	36,5%
2019	48,5%	35,2%	24,9%	31,5%	40,1%	38,8%
BRASIL: RC						
2009	0,345	0,129	0,108	0,113	0,150	0,169
2010	0,341	0,212	0,117	0,153	0,204	0,202
2011	0,368	0,242	0,124	0,165	0,229	0,224
2012	0,378	0,256	0,127	0,171	0,253	0,240
2013	0,426	0,318	0,164	0,220	0,273	0,279
2014	0,542	0,403	0,208	0,342	0,387	0,394
2015	0,618	0,437	0,271	0,441	0,465	0,475
2016	0,694	0,499	0,317	0,484	0,510	0,527
2017	0,730	0,530	0,317	0,493	0,533	0,549
2018	0,763	0,539	0,374	0,495	0,610	0,597
2019	0,798	0,579	0,411	0,518	0,661	0,639

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 106 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (PRESENCIAL): QUANTIDADE						
2009	136.125	37.264	4.570	59.894	252.494	490.347
2010	151.826	64.727	5.236	203.556	220.089	645.434
2011	186.240	77.799	5.642	218.902	259.364	747.947
2012	211.480	85.876	6.357	224.451	323.521	851.685
2013	252.938	103.965	8.834	298.613	384.388	1.048.738
2014	334.350	135.394	11.638	441.634	569.012	1.492.028
2015	406.211	148.024	14.280	577.201	718.439	1.864.155
2016	477.126	169.529	16.615	609.934	797.778	2.070.982
2017	532.079	184.155	16.441	618.001	863.983	2.214.659
2018	576.451	197.248	18.747	561.107	976.804	2.330.357
2019	610.891	208.183	19.868	540.228	963.348	2.342.518
BRASIL (PRESENCIAL): IPE						
2009	18,1%	7,7%	5,7%	6,5%	8,7%	9,5%
2010	18,2%	12,3%	6,3%	8,4%	13,7%	11,8%
2011	20,1%	14,2%	6,7%	8,8%	14,9%	13,0%
2012	21,5%	15,3%	7,1%	9,3%	17,0%	14,3%
2013	24,2%	18,6%	9,3%	12,2%	19,0%	17,0%
2014	30,9%	23,5%	11,9%	17,8%	25,3%	23,0%
2015	35,8%	25,7%	15,7%	23,3%	30,4%	28,1%
2016	40,6%	29,3%	18,4%	25,7%	34,1%	31,6%
2017	44,2%	31,8%	19,1%	26,9%	36,6%	33,9%
2018	46,8%	33,8%	22,9%	29,7%	37,5%	36,4%
2019	48,7%	35,7%	25,1%	30,6%	39,0%	38,1%
BRASIL (PRESENCIAL): RC						
2009	0,341	0,146	0,108	0,123	0,163	0,180
2010	0,340	0,230	0,118	0,156	0,257	0,220
2011	0,371	0,262	0,125	0,164	0,276	0,240
2012	0,384	0,274	0,127	0,167	0,305	0,256
2013	0,432	0,333	0,166	0,218	0,339	0,304
2014	0,541	0,412	0,208	0,312	0,443	0,403
2015	0,620	0,445	0,271	0,403	0,525	0,486
2016	0,698	0,504	0,316	0,442	0,587	0,543
2017	0,731	0,526	0,316	0,445	0,605	0,561
2018	0,766	0,553	0,374	0,485	0,613	0,596
2019	0,802	0,588	0,412	0,504	0,641	0,627

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 107 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

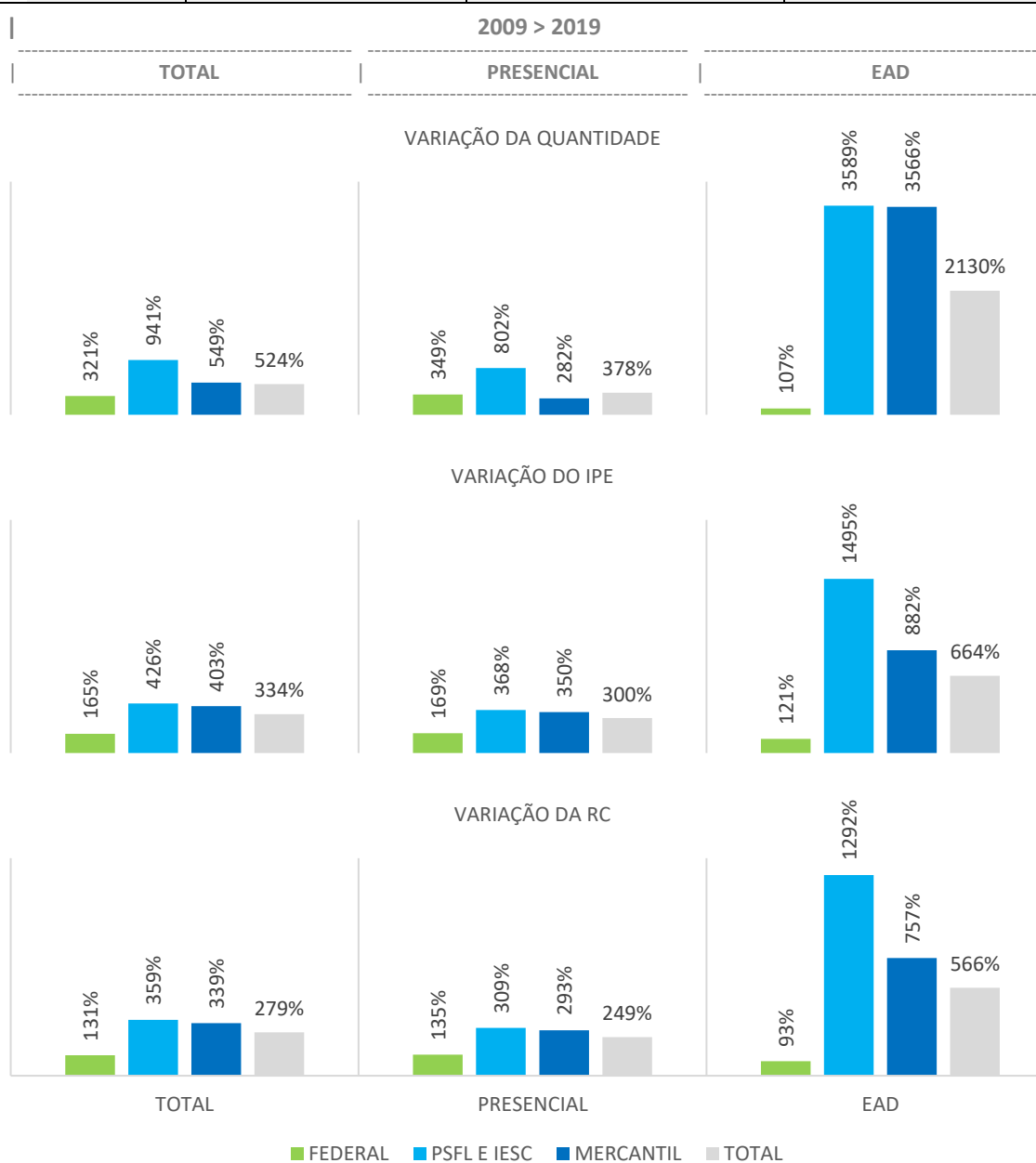
ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (EAD): QUANTIDADE						
2009	17.483	1.655	0	3.143	22.391	44.672
2010	19.510	3.543	2	18.542	5.741	47.338
2011	19.227	3.386	1	28.749	20.083	71.446
2012	18.655	3.576	8	33.500	38.676	94.415
2013	18.545	3.655	0	36.056	38.975	97.231
2014	30.266	6.291	79	99.276	131.386	267.298
2015	27.775	8.401	130	130.926	175.828	343.060
2016	26.875	11.421	367	148.889	205.999	393.551
2017	44.258	22.123	388	171.767	295.038	533.574
2018	41.793	20.708	392	86.999	605.393	755.285
2019	36.264	22.698	414	115.934	820.897	996.207
BRASIL (EAD): IPE						
2009	20,2%	1,9%		2,3%	4,2%	5,3%
2010	18,6%	4,6%	0,4%	6,5%	1,2%	5,1%
2011	18,2%	4,8%	0,2%	9,6%	3,9%	7,2%
2012	18,3%	5,5%	1,2%	11,7%	5,9%	8,5%
2013	20,1%	7,8%		13,6%	5,2%	8,4%
2014	31,4%	16,1%	8,5%	34,6%	14,3%	19,9%
2015	34,1%	19,1%	11,8%	43,2%	18,2%	24,6%
2016	36,5%	25,1%	22,8%	46,0%	19,6%	26,3%
2017	43,6%	34,3%	20,1%	48,0%	23,9%	30,3%
2018	44,9%	26,5%	20,7%	35,1%	37,0%	36,7%
2019	44,7%	30,5%	20,6%	36,4%	41,6%	40,7%
BRASIL (EAD): RC						
2009	0,381	0,036		0,043	0,080	0,100
2010	0,348	0,087	0,008	0,121	0,023	0,095
2011	0,336	0,088	0,003	0,177	0,072	0,133
2012	0,326	0,099	0,022	0,209	0,105	0,152
2013	0,359	0,139		0,243	0,093	0,151
2014	0,550	0,282	0,150	0,607	0,251	0,349
2015	0,590	0,330	0,204	0,747	0,315	0,426
2016	0,628	0,432	0,393	0,792	0,338	0,453
2017	0,723	0,568	0,333	0,795	0,396	0,502
2018	0,735	0,434	0,338	0,574	0,606	0,601
2019	0,735	0,502	0,339	0,599	0,685	0,669

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 108 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 108 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

MATRÍCULA	FEDERAL			PSFL E IESC			MERCANTIL			
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC
TOTAL	2005 > 2009									
	2010 > 2014	113%	69%	59%	144%	139%	124%	210%	102%	90%
	2015 > 2019	49%	36%	29%	-7%	24%	18%	100%	49%	42%
	2009 > 2019	321%	165%	131%	941%	426%	359%	549%	403%	339%
PRESEN	2005 > 2009									
	2010 > 2014	120%	69%	59%	117%	112%	99%	159%	84%	73%
	2015 > 2019	50%	36%	29%	-6%	31%	25%	34%	28%	22%
	2009 > 2019	349%	169%	135%	802%	368%	309%	282%	350%	293%
EAD	2005 > 2009									
	2010 > 2014	55%	68%	58%	435%	432%	400%	2189%	1056%	986%
	2015 > 2019	31%	31%	25%	-11%	-16%	-20%	367%	128%	117%
	2009 > 2019	107%	121%	93%	3589%	1495%	1292%	3566%	882%	757%



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

7.1.4.5 Matrículas de pessoas que cursaram o ensino médio em escola da rede pública

A sinalização sobre a rede de ensino da escola onde o estudante cursou o ensino médio passou a constar nos registros do Censo da Educação Superior a partir de 2009. No caso dos estudantes da modalidade de ensino a distância (EAD), essa identificação só foi possível a partir de 2010.

Nesta análise, foram processados os registros do período de 2010 a 2019 dos estudantes que declararam a rede de ensino da escola onde cursaram o ensino médio, totalizando 76.827.099 no Brasil, 4.065.287 no Rio Grande do Sul (RS) e 3.694.795 em Santa Catarina (SC).

Foram produzidos quatro conjuntos de dados: soma quantitativa, proporção percentual de estudantes, Razão Contextual e variação percentual. O primeiro refere-se à soma quantitativa de matrículas de estudantes que cursaram o ensino médio em escolas da rede pública (EMP) no Brasil e nos estados do RS e de SC, por modelo institucional, em cada ano da série histórica. Esses dados servem como insumos para o cálculo do Índice da Proporção de Estudantes (IPE) que cursaram o ensino médio em escola pública (IPE.EMP), expresso em percentual, para cada Modelo Institucional (MI_x).

$$\text{IPE.FEM MI}_x = \frac{\text{soma de estudantes que cursaram o ensino médio em escola da rede pública, matriculados em cursos de graduação (por modalidade de IES classificadas no modelo institucional } x)}{\text{soma de estudantes que registraram onde cursaram o ensino médio, matriculados em cursos de graduação (por modalidade de IES classificadas no modelo institucional } x)} \%$$

O (A) IPE.EMP do MI_x de cada ano foi relacionado com o seu correspondente (B) Índice da Proporção da População que cursou o ensino médio em escola pública (IPP.EMP), na forma da Razão Contextual (A/B), para cada modelo institucional.

Foram calculadas as variações percentuais do quantitativo de estudantes (ΔS QT), do IPE (ΔS IPE) e da RC (ΔS IPE), ao longo da série histórica, para os três modelos institucionais analisados (UCR, Federal e Mercantil), no RS e SC.

Os resultados são apresentados a seguir, organizados por região (RS, SC e Brasil). Os gráficos foram inseridos no Apêndice VIII, e a análise dos dados está descrita no item 7.2.3.

Rio Grande do Sul

As tabelas 109, 110 e 111 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) matriculados em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2010 a 2019.

Tabela 109 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	31.291	14.772	1.548	0	13.672	5.600	3.491	70.374
2011	34.891	16.410	1.428	0	16.549	4.927	5.934	80.139
2012	56.543	25.509	1.510	0	18.167	10.369	11.721	123.819
2013	66.915	54.340	1.864	0	38.863	18.718	30.416	211.116
2014	77.311	60.739	1.982	0	40.623	28.537	38.691	247.883
2015	83.714	70.231	2.502	0	45.463	35.949	42.354	280.213
2016	80.436	77.212	3.135	0	40.603	37.557	47.262	286.205
2017	75.550	75.123	3.532	0	38.423	35.168	51.975	279.771
2018	68.525	77.532	3.438	0	35.647	33.245	54.764	273.151
2019	61.273	78.133	3.469	0	35.767	26.655	56.338	261.635
IPE								
2010	28,2%	19,2%	72,9%		14,8%	5,4%	9,9%	16,7%
2011	31,4%	18,9%	71,8%		18,0%	5,2%	14,0%	18,7%
2012	50,1%	29,5%	67,8%		20,1%	14,6%	25,9%	30,3%
2013	58,9%	60,1%	76,4%		43,5%	32,5%	59,1%	52,2%
2014	66,4%	65,1%	80,4%		45,7%	53,8%	66,8%	60,2%
2015	73,3%	73,4%	84,8%		51,8%	64,9%	69,4%	67,2%
2016	75,5%	77,2%	88,2%		49,5%	69,9%	72,2%	69,6%
2017	76,2%	72,7%	87,3%		49,4%	71,6%	73,8%	69,3%
2018	76,4%	73,9%	86,2%		47,4%	73,6%	75,2%	69,7%
2019	75,8%	74,2%	86,2%		52,7%	73,7%	77,5%	71,3%
RC								
2010	0,316	0,215	0,816		0,166	0,061	0,110	0,187
2011	0,352	0,212	0,805		0,202	0,059	0,157	0,210
2012	0,564	0,332	0,762		0,226	0,164	0,292	0,341
2013	0,663	0,677	0,860		0,490	0,366	0,665	0,587
2014	0,749	0,735	0,907		0,516	0,607	0,754	0,679
2015	0,829	0,830	0,959		0,586	0,734	0,785	0,760
2016	0,838	0,856	0,978		0,549	0,775	0,801	0,772
2017	0,844	0,805	0,967		0,547	0,793	0,817	0,767
2018	0,847	0,820	0,956		0,526	0,817	0,834	0,773
2019	0,861	0,842	0,979		0,598	0,837	0,880	0,810

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 110 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	30.247	13.831	1.548	0	13.564	5.600	3.491	68.281
2011	33.793	15.487	1.428	0	16.142	4.927	5.934	77.711
2012	55.545	23.997	1.510	0	17.571	10.358	11.721	120.702
2013	65.836	50.320	1.864	0	36.947	15.649	30.358	200.974
2014	76.372	56.106	1.982	0	39.096	21.588	38.619	233.763
2015	82.789	66.592	2.502	0	42.474	27.005	42.237	263.599
2016	79.769	74.281	3.135	0	38.728	28.356	47.008	271.277
2017	74.956	70.307	3.532	0	36.434	27.330	50.965	263.524
2018	67.018	72.405	3.438	0	32.677	26.562	49.737	251.837
2019	57.939	72.878	3.469	0	28.483	21.908	46.797	231.474
IPE								
2010	27,7%	19,8%	72,9%		14,8%	12,1%	9,9%	19,3%
2011	31,1%	19,6%	71,8%		17,8%	10,4%	14,0%	21,0%
2012	50,1%	29,9%	67,8%		19,9%	24,8%	25,9%	32,7%
2013	59,0%	59,6%	76,4%		43,0%	38,4%	59,1%	53,4%
2014	66,5%	64,1%	80,4%		46,3%	53,0%	66,9%	60,3%
2015	73,4%	73,0%	84,8%		51,6%	62,6%	69,4%	67,0%
2016	75,6%	76,9%	88,2%		50,7%	68,5%	72,2%	69,8%
2017	76,2%	72,0%	87,3%		50,9%	70,2%	73,9%	69,4%
2018	76,3%	73,4%	86,2%		49,0%	72,6%	74,9%	69,9%
2019	75,7%	73,4%	86,2%		49,5%	72,8%	76,9%	70,5%
RC								
2010	0,311	0,222	0,816		0,166	0,135	0,110	0,216
2011	0,349	0,220	0,805		0,200	0,117	0,157	0,236
2012	0,564	0,336	0,762		0,223	0,279	0,292	0,368
2013	0,664	0,671	0,860		0,484	0,432	0,665	0,601
2014	0,750	0,722	0,907		0,522	0,597	0,755	0,680
2015	0,830	0,825	0,959		0,583	0,708	0,785	0,758
2016	0,838	0,853	0,978		0,563	0,760	0,801	0,774
2017	0,844	0,798	0,967		0,564	0,777	0,818	0,769
2018	0,846	0,814	0,956		0,543	0,805	0,831	0,776
2019	0,859	0,834	0,979		0,562	0,827	0,873	0,801

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 111 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019)

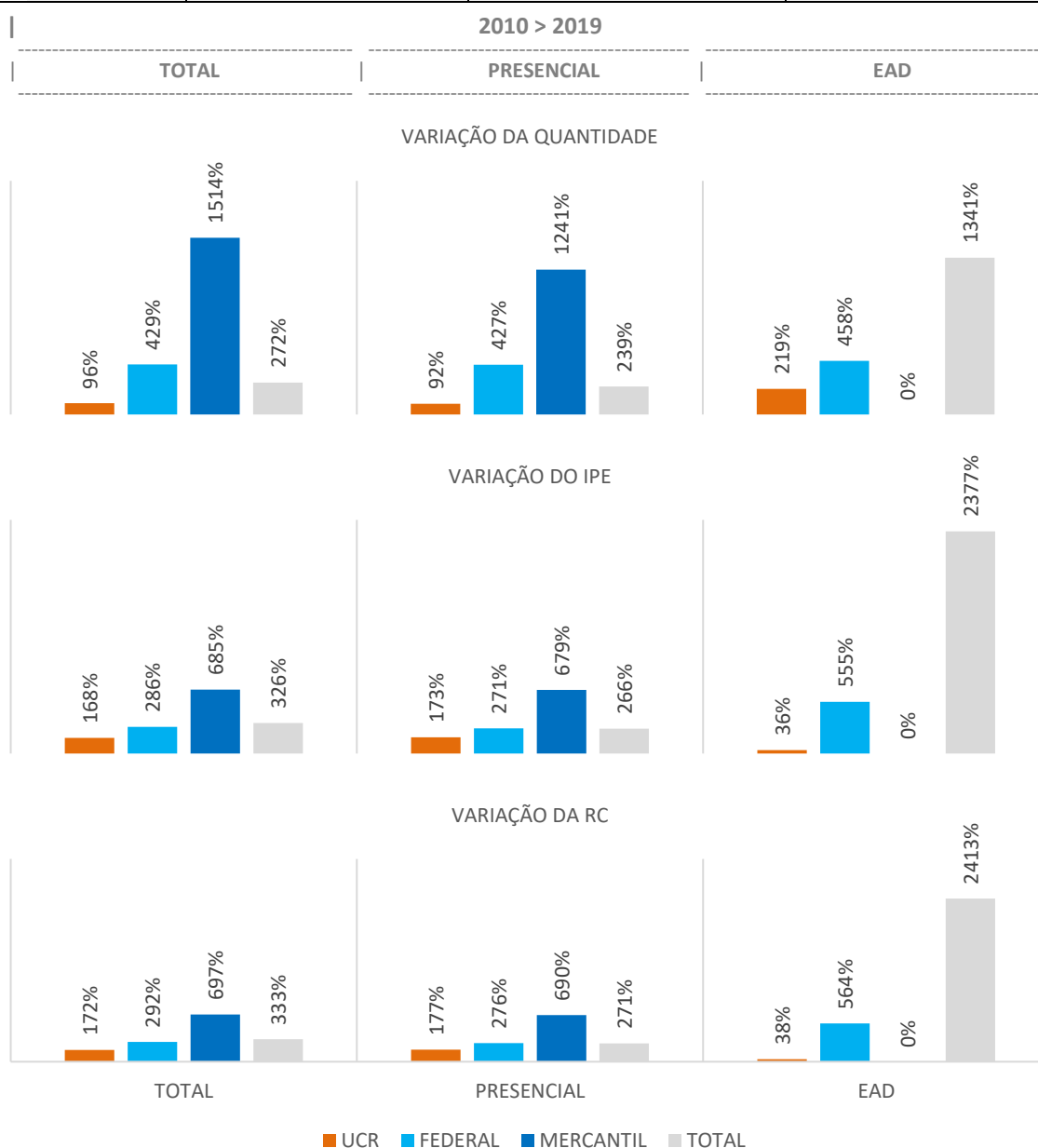
ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	1.044	941	0	0	108	0	0	2.093
2011	1.098	923	0	0	407	0	0	2.428
2012	998	1.512	0	0	596	11	0	3.117
2013	1.079	4.020	0	0	1.916	3.069	58	10.142
2014	939	4.633	0	0	1.527	6.949	72	14.120
2015	925	3.639	0	0	2.989	8.944	117	16.614
2016	667	2.931	0	0	1.875	9.201	254	14.928
2017	594	4.816	0	0	1.989	7.838	1.010	16.247
2018	1.507	5.127	0	0	2.970	6.683	5.027	21.314
2019	3.334	5.255	0	0	7.284	4.747	9.541	30.161
IPE								
2010	57,6%	13,1%			22,7%			
2011	46,2%	11,6%			29,6%			
2012	52,8%	24,5%			31,6%	0,0%		
2013	52,4%	67,2%			56,2%	18,3%	55,8%	
2014	59,1%	81,8%			34,3%	56,8%	37,7%	
2015	69,8%	82,3%			55,4%	73,1%	52,7%	
2016	72,0%	85,9%			33,2%	74,6%	60,3%	
2017	74,0%	84,4%			32,2%	77,0%	69,8%	
2018	79,4%	82,6%			34,8%	78,1%	78,3%	
2019	78,1%	85,8%			70,2%	78,4%	80,6%	
RC								
2010	0,645	0,147			0,255			0,035
2011	0,518	0,130			0,332			0,046
2012	0,594	0,276			0,355	0,000		0,090
2013	0,590	0,757			0,632	0,206	0,628	0,403
2014	0,666	0,922			0,387	0,640	0,425	0,659
2015	0,789	0,930			0,626	0,827	0,596	0,796
2016	0,798	0,953			0,368	0,827	0,669	0,728
2017	0,819	0,934			0,357	0,853	0,774	0,740
2018	0,880	0,916			0,386	0,866	0,869	0,748
2019	0,887	0,974			0,797	0,891	0,915	0,886

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 112 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 112 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2010-2019)

	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009											
	2010 > 2014	147%	135%	137%	311%	239%	242%	1008%	577%	582%		
	2015 > 2019	-27%	3%	4%	11%	1%	1%	33%	12%	12%		
	2010 > 2019	96%	168%	172%	429%	286%	292%	1514%	685%	697%		
PRESEN	2005 > 2009											
	2010 > 2014	152%	140%	141%	306%	223%	226%	1006%	578%	583%		
	2015 > 2019	-30%	3%	4%	9%	1%	1%	11%	11%	11%		
	2010 > 2019	92%	173%	177%	427%	271%	276%	1241%	679%	690%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014	-10%	3%	3%	392%	524%	528%					
	2015 > 2019	260%	12%	12%	44%	4%	5%	8055%	53%	54%		
	2010 > 2019	219%	36%	38%	458%	555%	564%					



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Santa Catarina

As tabelas 113, 114 e 115 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) matriculados em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2010 a 2019.

Tabela 113 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	25.252	5.832	10.401	355	3.558	4.001	11.891	61.290
2011	26.602	5.314	5.544	410	3.381	3.995	10.603	55.849
2012	35.366	11.290	5.915	686	5.549	8.476	21.542	88.824
2013	55.228	15.694	6.998	1.526	7.243	10.604	54.264	151.557
2014	72.532	18.091	4.121	1.750	8.073	11.791	111.221	227.579
2015	67.022	20.133	10.573	1.787	8.094	12.336	116.139	236.084
2016	62.395	23.042	7.994	1.967	7.891	13.223	123.841	240.353
2017	63.195	25.539	8.185	2.016	7.599	12.860	111.253	230.647
2018	57.961	27.050	7.076	2.018	6.630	11.382	205.050	317.167
2019	55.871	27.973	6.752	2.059	6.308	11.726	263.180	373.869
IPE								
2010	20,9%	19,1%	98,6%	23,8%	34,6%	25,8%	12,2%	21,4%
2011	22,2%	16,0%	45,9%	24,7%	33,3%	23,4%	9,6%	18,4%
2012	29,3%	31,6%	49,6%	34,7%	52,1%	48,2%	18,7%	28,3%
2013	44,9%	40,0%	55,3%	69,0%	64,4%	63,3%	42,8%	45,7%
2014	60,0%	44,3%	31,9%	69,5%	65,6%	66,2%	79,2%	65,4%
2015	55,4%	47,4%	78,9%	72,7%	65,1%	68,3%	81,3%	67,0%
2016	54,3%	50,9%	65,7%	75,0%	65,2%	69,2%	83,4%	67,8%
2017	57,1%	53,5%	62,2%	76,0%	65,6%	71,4%	56,9%	57,8%
2018	58,1%	57,0%	57,5%	78,2%	65,1%	71,2%	76,3%	69,4%
2019	58,8%	58,3%	54,4%	80,3%	64,0%	73,1%	72,3%	68,3%
RC								
2010	0,244	0,222	1,148	0,277	0,403	0,300	0,142	0,249
2011	0,259	0,186	0,535	0,288	0,388	0,272	0,112	0,214
2012	0,343	0,370	0,581	0,406	0,610	0,564	0,219	0,332
2013	0,519	0,463	0,639	0,798	0,745	0,732	0,495	0,528
2014	0,689	0,508	0,366	0,798	0,753	0,760	0,909	0,751
2015	0,646	0,553	0,920	0,848	0,759	0,797	0,949	0,781
2016	0,630	0,591	0,763	0,870	0,757	0,804	0,968	0,787
2017	0,661	0,619	0,720	0,879	0,759	0,826	0,659	0,669
2018	0,662	0,650	0,655	0,891	0,742	0,812	0,870	0,791
2019	0,672	0,666	0,622	0,919	0,732	0,836	0,827	0,781

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 114 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	25.133	5.143	10.401	355	3.558	4.001	11.890	60.481
2011	26.436	5.131	5.516	410	3.381	3.993	10.600	55.467
2012	35.086	11.211	5.821	686	5.549	6.571	11.127	76.051
2013	50.231	14.869	6.314	1.526	7.243	8.794	23.931	112.908
2014	63.172	17.306	3.358	1.750	8.073	9.481	30.060	133.200
2015	59.155	19.574	8.538	1.787	8.094	9.723	34.151	141.022
2016	55.544	22.537	6.931	1.967	7.891	9.618	36.632	141.120
2017	57.545	24.448	6.637	2.016	7.522	10.344	33.254	141.766
2018	53.693	26.313	6.204	2.018	6.498	9.066	39.165	142.957
2019	51.249	27.393	6.170	2.059	5.928	9.530	36.663	138.992
IPE								
2010	23,7%	20,5%	99,0%	23,8%	34,6%	28,7%	31,5%	29,5%
2011	25,2%	17,9%	52,6%	24,7%	33,3%	27,3%	24,8%	26,0%
2012	33,2%	35,0%	54,8%	34,7%	52,1%	44,1%	25,3%	34,6%
2013	46,6%	41,7%	58,3%	69,0%	64,4%	59,8%	53,0%	49,6%
2014	59,3%	45,5%	30,9%	69,5%	65,6%	62,2%	62,7%	57,1%
2015	54,5%	48,2%	76,1%	72,7%	65,1%	63,7%	68,9%	58,8%
2016	53,4%	51,5%	62,8%	75,0%	65,2%	64,3%	74,2%	59,3%
2017	56,6%	54,2%	58,0%	76,0%	65,6%	68,7%	65,9%	59,6%
2018	57,9%	57,5%	54,8%	78,2%	65,3%	68,2%	74,9%	62,7%
2019	58,2%	58,6%	52,5%	80,3%	63,9%	70,3%	65,7%	61,0%
RC								
2010	0,276	0,239	1,153	0,277	0,403	0,334	0,366	0,343
2011	0,293	0,209	0,613	0,288	0,388	0,318	0,289	0,303
2012	0,388	0,410	0,642	0,406	0,610	0,517	0,297	0,405
2013	0,539	0,482	0,674	0,798	0,745	0,692	0,613	0,574
2014	0,681	0,522	0,355	0,798	0,753	0,714	0,719	0,655
2015	0,636	0,563	0,888	0,848	0,759	0,743	0,804	0,685
2016	0,619	0,598	0,729	0,870	0,757	0,747	0,862	0,689
2017	0,655	0,627	0,672	0,879	0,759	0,796	0,763	0,690
2018	0,659	0,655	0,624	0,891	0,744	0,777	0,854	0,714
2019	0,665	0,670	0,601	0,919	0,731	0,804	0,751	0,698

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 115 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019)

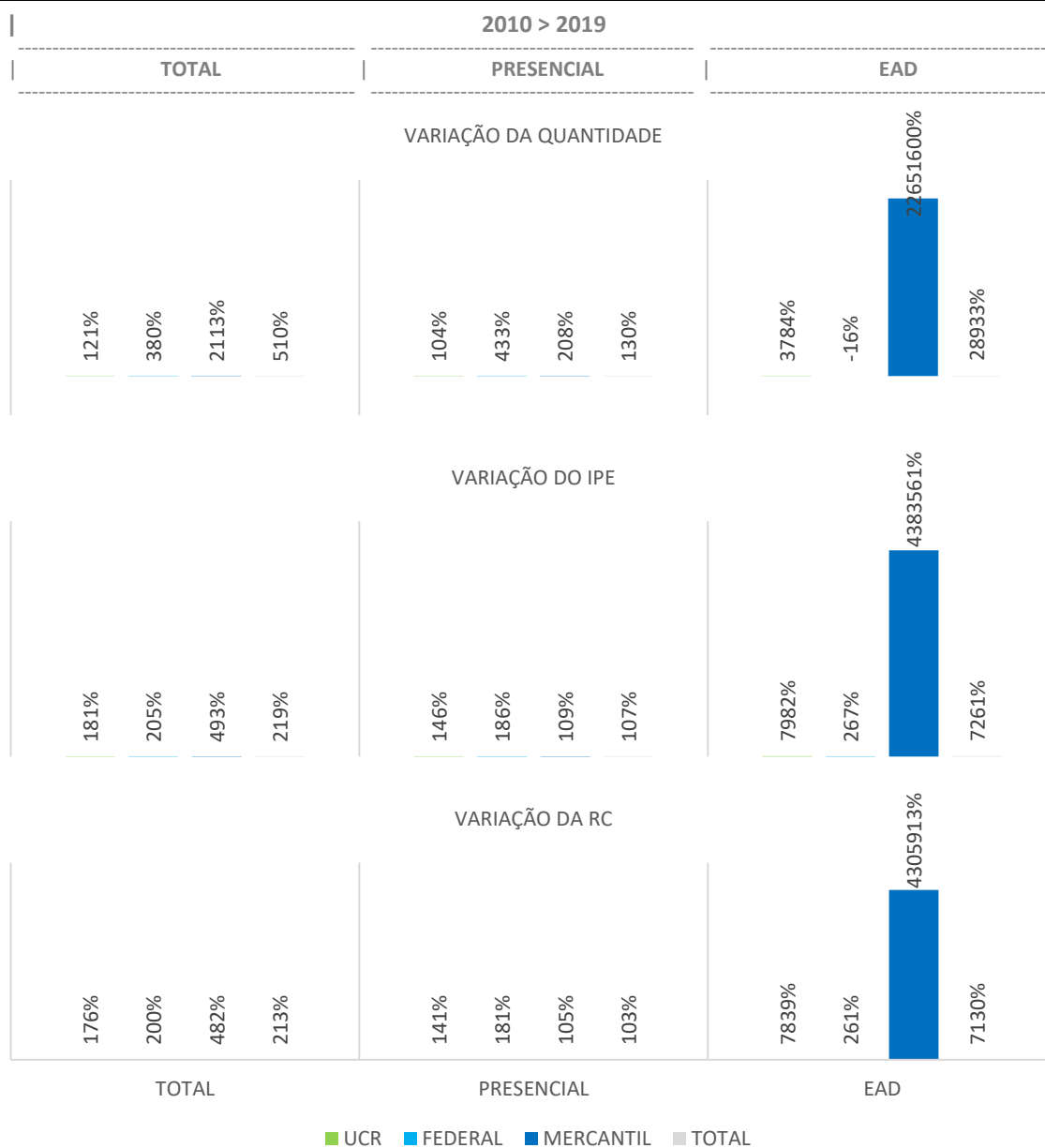
ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	119	689	0	0	0	0	1	809
2011	166	183	28	0	0	2	3	382
2012	280	79	94	0	0	1.905	10.415	12.773
2013	4.997	825	684	0	0	1.810	30.333	38.649
2014	9.360	785	763	0	0	2.310	81.161	94.379
2015	7.867	559	2.035	0	0	2.613	81.988	95.062
2016	6.851	505	1.063	0	0	3.605	87.209	99.233
2017	5.650	1.091	1.548	0	77	2.516	77.999	88.881
2018	4.268	737	872	0	132	2.316	165.885	174.210
2019	4.622	580	582	0	380	2.196	226.517	234.877
IPE								
2010	0,8%	12,6%					0,0%	1,0%
2011	1,1%	3,9%	1,8%			0,1%	0,0%	0,4%
2012	1,9%	2,1%	7,2%			70,7%	14,6%	13,6%
2013	32,6%	23,3%	37,5%			87,9%	37,1%	37,0%
2014	65,0%	27,8%	36,8%			90,1%	87,8%	82,5%
2015	62,9%	29,3%	92,8%			93,3%	88,0%	84,4%
2016	62,9%	33,8%	94,7%			87,0%	88,0%	85,0%
2017	62,4%	41,5%	89,5%		65,3%	84,7%	53,8%	55,1%
2018	61,3%	43,6%	87,7%		57,1%	86,1%	76,7%	76,1%
2019	66,8%	46,2%	86,7%		65,5%	88,4%	73,6%	73,4%
RC								
2010	0,010	0,147					0,000	0,012
2011	0,013	0,046	0,021			0,001	0,000	0,005
2012	0,022	0,025	0,085			0,827	0,171	0,160
2013	0,377	0,269	0,434			1,016	0,429	0,428
2014	0,746	0,319	0,422			1,034	1,007	0,947
2015	0,734	0,341	1,083			1,088	1,026	0,985
2016	0,730	0,392	1,100			1,009	1,021	0,986
2017	0,722	0,480	1,036		0,755	0,981	0,623	0,637
2018	0,699	0,496	0,999		0,651	0,980	0,873	0,867
2019	0,764	0,528	0,992		0,749	1,011	0,841	0,840

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 116 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 116 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2010-2019)

	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009											
	2010 > 2014	187%	187%	183%	210%	132%	129%	835%	549%	540%		
	2015 > 2019	-17%	6%	4%	39%	23%	21%	127%	-11%	-13%		
	2010 > 2019	121%	181%	176%	380%	205%	200%	2113%	493%	482%		
PRESEN	2005 > 2009											
	2010 > 2014	151%	151%	147%	236%	122%	119%	153%	99%	96%		
	2015 > 2019	-13%	7%	5%	40%	21%	19%	7%	-5%	-7%		
	2010 > 2019	104%	146%	141%	433%	186%	181%	208%	109%	105%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014	7766%	7763%	7653%	14%	121%	118%	8116000%	5230118%	5156852%		
	2015 > 2019	-41%	6%	4%	4%	58%	55%	176%	-16%	-18%		
	2010 > 2019	3784%	7982%	7839%	-16%	267%	261%	22651600%	4383561%	4305913%		



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Brasil

As tabelas 117, 118 e 119 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação (total, presencial e a distância) no Brasil, por modelo institucional, no período de 2010 a 2019.

Tabela 117 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL: QUANTIDADE						
2010	121.338	218.503	22.916	450.324	252.225	1.065.306
2011	180.192	240.472	22.684	458.748	348.096	1.250.192
2012	267.857	279.360	32.843	754.276	822.601	2.156.937
2013	461.117	320.575	61.354	1.357.229	1.546.634	3.746.909
2014	565.936	352.070	65.518	1.694.338	2.134.911	4.812.773
2015	634.824	356.912	65.155	1.776.710	2.338.661	5.172.262
2016	707.223	347.601	66.874	1.821.186	2.456.120	5.399.004
2017	755.395	375.055	64.734	1.819.021	2.604.997	5.619.202
2018	798.216	388.889	58.620	1.354.088	3.274.056	5.873.869
2019	844.919	407.272	55.978	1.316.638	3.470.658	6.095.465
BRASIL: IPE						
2010	12,9%	36,3%	27,5%	16,6%	12,2%	16,6%
2011	17,4%	38,8%	26,9%	16,5%	15,4%	18,5%
2012	24,6%	44,7%	36,5%	28,0%	32,2%	30,6%
2013	40,5%	53,0%	64,0%	50,1%	55,8%	51,2%
2014	48,0%	57,1%	66,2%	61,1%	67,3%	61,4%
2015	52,3%	57,7%	70,7%	63,9%	70,3%	64,4%
2016	56,6%	55,7%	72,7%	67,5%	72,5%	67,0%
2017	57,8%	58,2%	73,6%	68,5%	72,4%	67,8%
2018	60,2%	58,8%	69,9%	63,3%	77,2%	69,5%
2019	63,3%	62,0%	68,8%	63,2%	78,1%	70,8%
BRASIL: RC						
2010	0,147	0,412	0,312	0,188	0,138	0,189
2011	0,199	0,442	0,306	0,188	0,176	0,210
2012	0,282	0,512	0,419	0,320	0,368	0,350
2013	0,465	0,608	0,734	0,574	0,640	0,587
2014	0,551	0,656	0,760	0,701	0,773	0,705
2015	0,601	0,663	0,813	0,735	0,808	0,740
2016	0,647	0,637	0,830	0,771	0,828	0,766
2017	0,659	0,663	0,838	0,781	0,825	0,772
2018	0,685	0,669	0,796	0,720	0,878	0,791
2019	0,723	0,709	0,787	0,722	0,892	0,810

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 118 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (PRESENCIAL): QUANTIDADE						
2010	110.602	205.651	22.916	440.165	245.704	1.025.038
2011	162.306	225.856	22.684	444.623	312.596	1.168.065
2012	243.671	257.949	32.843	680.183	613.915	1.828.561
2013	423.268	292.933	61.070	1.179.010	1.057.869	3.014.150
2014	512.103	326.710	64.995	1.471.406	1.402.380	3.777.594
2015	591.052	325.160	64.379	1.536.083	1.524.202	4.040.876
2016	664.101	313.915	65.642	1.554.073	1.547.317	4.145.048
2017	694.790	320.144	63.213	1.518.191	1.605.762	4.202.100
2018	742.526	325.444	57.226	1.172.223	1.895.698	4.193.117
2019	791.438	346.690	54.452	1.078.513	1.800.233	4.071.326
BRASIL (PRESENCIAL): IPE						
2010	13,3%	39,2%	27,6%	18,1%	15,3%	18,7%
2011	17,5%	41,2%	27,1%	18,0%	18,0%	20,2%
2012	24,7%	46,0%	36,8%	28,2%	32,3%	30,8%
2013	40,5%	52,5%	64,2%	48,2%	52,3%	48,9%
2014	47,3%	56,6%	66,3%	59,2%	62,2%	58,1%
2015	52,2%	56,6%	70,7%	62,0%	64,5%	60,9%
2016	56,5%	54,3%	72,6%	65,4%	66,2%	63,2%
2017	57,7%	55,2%	73,4%	66,1%	67,9%	64,3%
2018	60,3%	55,8%	69,9%	61,9%	72,7%	65,6%
2019	63,1%	59,5%	68,7%	61,1%	72,8%	66,2%
BRASIL (PRESENCIAL): RC						
2010	0,150	0,444	0,313	0,205	0,174	0,212
2011	0,199	0,469	0,308	0,205	0,205	0,230
2012	0,283	0,527	0,422	0,323	0,370	0,353
2013	0,464	0,602	0,737	0,553	0,599	0,560
2014	0,543	0,650	0,762	0,679	0,715	0,667
2015	0,599	0,650	0,813	0,713	0,741	0,700
2016	0,645	0,620	0,829	0,747	0,756	0,722
2017	0,657	0,629	0,837	0,753	0,774	0,733
2018	0,686	0,635	0,795	0,705	0,828	0,746
2019	0,721	0,680	0,785	0,698	0,832	0,756

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 119 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (EAD): QUANTIDADE						
2010	10.736	12.852	0	10.159	6.521	40.268
2011	17.886	14.616	0	14.125	35.500	82.127
2012	24.186	21.411	0	74.093	208.686	328.376
2013	37.849	27.642	284	178.219	488.765	732.759
2014	53.833	25.360	523	222.932	732.531	1.035.179
2015	43.772	31.752	776	240.627	814.459	1.131.386
2016	43.122	33.686	1.232	267.113	908.803	1.253.956
2017	60.605	54.911	1.521	300.830	999.235	1.417.102
2018	55.690	63.445	1.394	181.865	1.378.358	1.680.752
2019	53.481	60.582	1.526	238.125	1.670.425	2.024.139
BRASIL (EAD): IPE						
2010	10,3%	16,8%		3,6%	1,4%	4,3%
2011	16,9%	20,5%		4,7%	6,9%	8,3%
2012	23,7%	33,1%		25,8%	31,6%	29,5%
2013	41,0%	58,9%	33,6%	67,2%	65,3%	63,5%
2014	55,8%	64,7%	56,6%	77,7%	79,8%	77,1%
2015	53,7%	72,2%	70,4%	79,4%	84,5%	81,2%
2016	58,5%	74,1%	76,6%	82,5%	86,5%	83,9%
2017	59,8%	85,1%	78,9%	84,1%	81,0%	80,6%
2018	59,8%	81,3%	73,5%	73,3%	84,3%	81,7%
2019	65,9%	81,4%	75,9%	74,7%	84,6%	82,6%
BRASIL (EAD): RC						
2010	0,116	0,191		0,040	0,016	0,049
2011	0,192	0,234		0,054	0,078	0,094
2012	0,271	0,379		0,296	0,363	0,338
2013	0,470	0,676	0,386	0,770	0,749	0,729
2014	0,641	0,743	0,650	0,892	0,916	0,886
2015	0,618	0,830	0,809	0,913	0,971	0,933
2016	0,669	0,846	0,875	0,943	0,989	0,959
2017	0,681	0,970	0,899	0,959	0,923	0,918
2018	0,681	0,925	0,836	0,834	0,959	0,930
2019	0,753	0,930	0,867	0,854	0,967	0,944

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

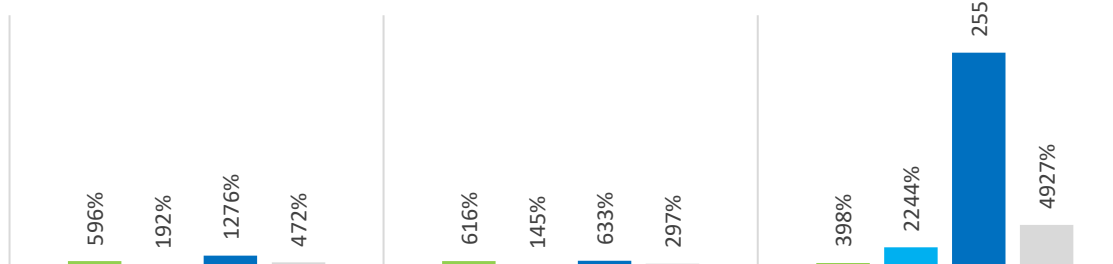
A Tabela 120 apresenta as variações na quantidade e proporção de matrículas de estudantes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 120 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública matriculados em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2010-2019)

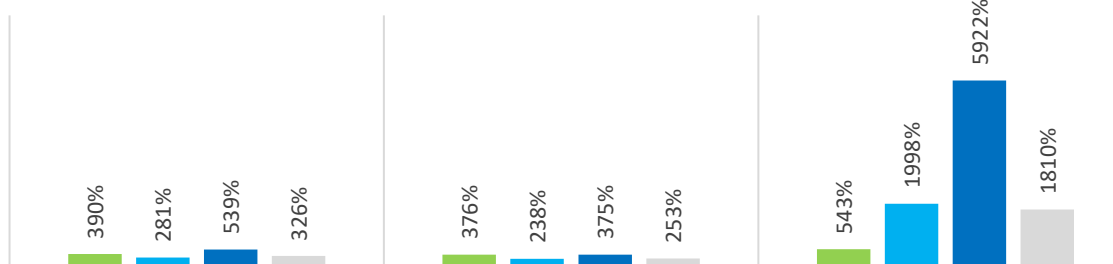
	MATRÍCULA			FEDERAL			PSFL E IESC			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009											
	2010 > 2014	366%	271%	276%	276%	269%	273%	746%	452%	458%		
	2015 > 2019	33%	21%	20%	-26%	-1%	-2%	48%	11%	10%		
	2010 > 2019	596%	390%	393%	192%	281%	284%	1276%	539%	545%		
PRESEN	2005 > 2009											
	2010 > 2014	363%	256%	261%	234%	227%	231%	471%	306%	311%		
	2015 > 2019	34%	21%	20%	-30%	-2%	-2%	18%	13%	12%		
	2010 > 2019	616%	376%	380%	145%	238%	240%	633%	375%	379%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014	401%	444%	451%	2094%	2082%	2109%	11133%	5575%	5646%		
	2015 > 2019	22%	23%	22%	-1%	-6%	-6%	105%	0%	0%		
	2010 > 2019	398%	543%	548%	2244%	1998%	2014%	25516%	5922%	5969%		

2010 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

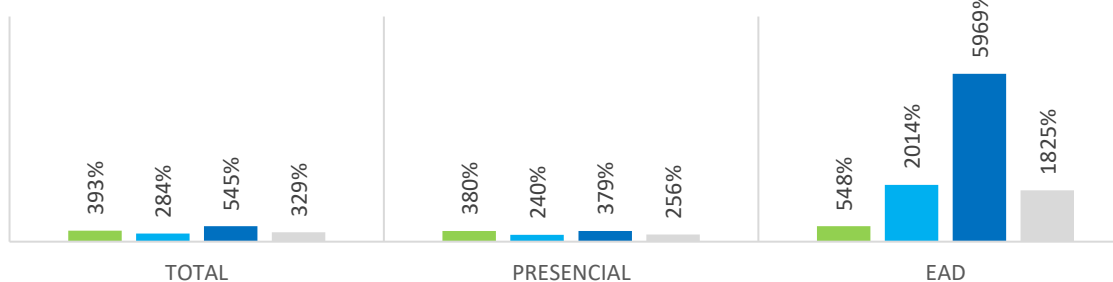
VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DO IPE



VARIAÇÃO DA RC



■ FEDERAL ■ PSFL E IESC ■ MERCANTIL ■ TOTAL

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

7.1.5 Acessibilidade na educação superior – concluintes

A expansão da educação superior com equidade busca não apenas ampliar o acesso por meio do ingresso e da permanência na graduação, mas também garantir a ampliação equitativa do número de concluintes. Entre o ingresso e a conclusão, atuam fatores como evasão, repetência e conclusão em prazo superior ao previsto para o curso. Além desses fatores, as condições socioeconômicas de origem dos estudantes podem criar obstáculos adicionais à conclusão da graduação, evidenciando uma situação de injustiça decorrente das desigualdades.

Em outras palavras, a proporção de concluintes pertencentes a grupos historicamente desfavorecidos deve ser, no mínimo, equivalente à proporção desses grupos na população de referência. Em contextos de maior desigualdade, nos quais os fatores socioeconômicos exercem influência mais intensa sobre a evasão desses estudantes, alcançar a equidade na conclusão exige uma maior proporção de ingressantes desses grupos populacionais.

No Brasil, análises das notas de estudantes no ENADE demonstram a importância do grau de escolaridade da mãe como fator condicionante do desempenho acadêmico. Os resultados evidenciam via de regra, que a média das notas dos concluintes aumenta conforme a renda mensal da família, o grau de escolaridade da mãe e a cor da pele mais clara (Bertolin, Amaral, Almeida, 2019).

A quantidade e a proporção de estudantes concluintes podem ser obtidas por meio do Censo da Educação Superior, com base no universo de estudantes, e do ENADE, a partir de uma abordagem amostral. A partir dos microdados dessas bases, foram produzidos quatro tipos de dados: absolutos, relativos, contextualizados e suas variações.

Os dados absolutos referem-se à quantidade de concluintes. Os dados relativos indicam as proporções de estudantes concluintes (IPE) de cada grupo em relação ao total de concluintes no modelo institucional. Já os dados contextualizados são obtidos pela razão entre a proporção de concluintes de determinado grupo (IPE.x) e a proporção correspondente na população da região (IPP.x).

Foram elaboradas dezenas de tabelas e gráficos. No corpo do texto, priorizou-se a inclusão das tabelas, enquanto a maioria dos gráficos foi inserida no Apêndice VIII, com exceção daqueles que ilustram os dados produzidos a partir do ENADE.

Os resultados permitem avaliar os modelos institucionais em termos de representatividade equitativa de concluintes dos grupos desfavorecidos. Além disso, as variações evidenciam se esses modelos evoluíram, ou não, no sentido da inclusão. A análise e discussão dos dados estão descritas no item 7.2.4.

7.1.5.1 Concluintes total

Foram produzidos dados sobre todos os concluintes da graduação no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Brasil, com base em duas fontes de informação: o Censo da Educação Superior e o ENADE, respectivamente apresentados a seguir.

a) Concluintes no Censo da Educação Superior (2005-2019)

Rio Grande do Sul

As tabelas 121, 122 e 123 apresentam a quantidade e a proporção de concluintes de cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Tabela 121 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE								
2005	12.273	6.907	426	0	10.735	4.751	1.658	36.750
2006	13.827	7.157	749	0	10.842	5.998	2.413	40.986
2007	13.862	6.954	198	0	12.063	5.815	3.271	42.163
2008	13.834	6.982	391	0	12.667	8.505	4.120	46.499
2009	15.925	7.014	762	0	13.021	25.766	5.535	68.023
2010	14.235	8.610	123	0	12.754	18.779	3.445	57.946
2011	14.010	9.147	134	0	11.268	24.729	4.542	63.830
2012	14.756	9.571	210	0	11.651	23.960	4.226	64.374
2013	12.868	10.015	371	0	11.057	14.172	5.072	53.555
2014	14.931	10.520	341	0	10.755	8.283	5.289	50.119
2015	14.662	11.848	231	0	11.930	7.770	6.238	52.679
2016	14.396	11.095	245	0	11.909	7.667	6.484	51.796
2017	14.279	12.516	430	0	11.351	7.328	8.061	53.965
2018	14.889	12.623	412	0	12.372	7.846	8.872	57.014
2019	14.735	12.393	400	0	10.312	7.205	9.291	54.336
TOTAL: PROPORÇÃO								
2005	33,4%	18,8%	1,2%	0,0%	29,2%	12,9%	4,5%	100,0%
2006	33,7%	17,5%	1,8%	0,0%	26,5%	14,6%	5,9%	100,0%
2007	32,9%	16,5%	0,5%	0,0%	28,6%	13,8%	7,8%	100,0%
2008	29,8%	15,0%	0,8%	0,0%	27,2%	18,3%	8,9%	100,0%
2009	23,4%	10,3%	1,1%	0,0%	19,1%	37,9%	8,1%	100,0%
2010	24,6%	14,9%	0,2%	0,0%	22,0%	32,4%	5,9%	100,0%
2011	21,9%	14,3%	0,2%	0,0%	17,7%	38,7%	7,1%	100,0%
2012	22,9%	14,9%	0,3%	0,0%	18,1%	37,2%	6,6%	100,0%
2013	24,0%	18,7%	0,7%	0,0%	20,6%	26,5%	9,5%	100,0%
2014	29,8%	21,0%	0,7%	0,0%	21,5%	16,5%	10,6%	100,0%
2015	27,8%	22,5%	0,4%	0,0%	22,6%	14,7%	11,8%	100,0%
2016	27,8%	21,4%	0,5%	0,0%	23,0%	14,8%	12,5%	100,0%
2017	26,5%	23,2%	0,8%	0,0%	21,0%	13,6%	14,9%	100,0%
2018	26,1%	22,1%	0,7%	0,0%	21,7%	13,8%	15,6%	100,0%
2019	27,1%	22,8%	0,7%	0,0%	19,0%	13,3%	17,1%	100,0%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 122 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE								
2005	12.273	6.907	426	0	10.735	4.610	1.658	36.609
2006	13.827	7.157	749	0	10.840	5.877	2.413	40.863
2007	13.465	6.954	198	0	12.063	5.795	3.271	41.746
2008	13.597	6.982	391	0	12.667	5.640	4.120	43.397
2009	15.474	6.912	762	0	13.021	5.086	5.535	46.790
2010	13.846	8.057	123	0	12.754	6.620	3.445	44.845
2011	13.578	8.324	134	0	11.268	7.884	4.542	45.730
2012	14.481	8.427	210	0	11.623	6.182	4.226	45.149
2013	12.329	9.059	371	0	10.955	6.211	5.072	43.997
2014	14.470	9.798	341	0	10.537	5.451	5.289	45.886
2015	14.184	10.237	231	0	11.338	6.154	6.191	48.335
2016	14.101	10.746	245	0	11.315	5.132	6.426	47.965
2017	14.033	11.433	430	0	10.344	5.012	7.988	49.240
2018	14.717	12.215	412	0	11.022	5.237	8.770	52.373
2019	14.411	12.126	400	0	9.401	5.356	8.905	50.599
PRESENCIAL: PROPORÇÃO								
2005	33,5%	18,9%	1,2%	0,0%	29,3%	12,6%	4,5%	100%
2006	33,8%	17,5%	1,8%	0,0%	26,5%	14,4%	5,9%	100%
2007	32,3%	16,7%	0,5%	0,0%	28,9%	13,9%	7,8%	100%
2008	31,3%	16,1%	0,9%	0,0%	29,2%	13,0%	9,5%	100%
2009	33,1%	14,8%	1,6%	0,0%	27,8%	10,9%	11,8%	100%
2010	30,9%	18,0%	0,3%	0,0%	28,4%	14,8%	7,7%	100%
2011	29,7%	18,2%	0,3%	0,0%	24,6%	17,2%	9,9%	100%
2012	32,1%	18,7%	0,5%	0,0%	25,7%	13,7%	9,4%	100%
2013	28,0%	20,6%	0,8%	0,0%	24,9%	14,1%	11,5%	100%
2014	31,5%	21,4%	0,7%	0,0%	23,0%	11,9%	11,5%	100%
2015	29,3%	21,2%	0,5%	0,0%	23,5%	12,7%	12,8%	100%
2016	29,4%	22,4%	0,5%	0,0%	23,6%	10,7%	13,4%	100%
2017	28,5%	23,2%	0,9%	0,0%	21,0%	10,2%	16,2%	100%
2018	28,1%	23,3%	0,8%	0,0%	21,0%	10,0%	16,7%	100%
2019	28,5%	24,0%	0,8%	0,0%	18,6%	10,6%	17,6%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 123 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

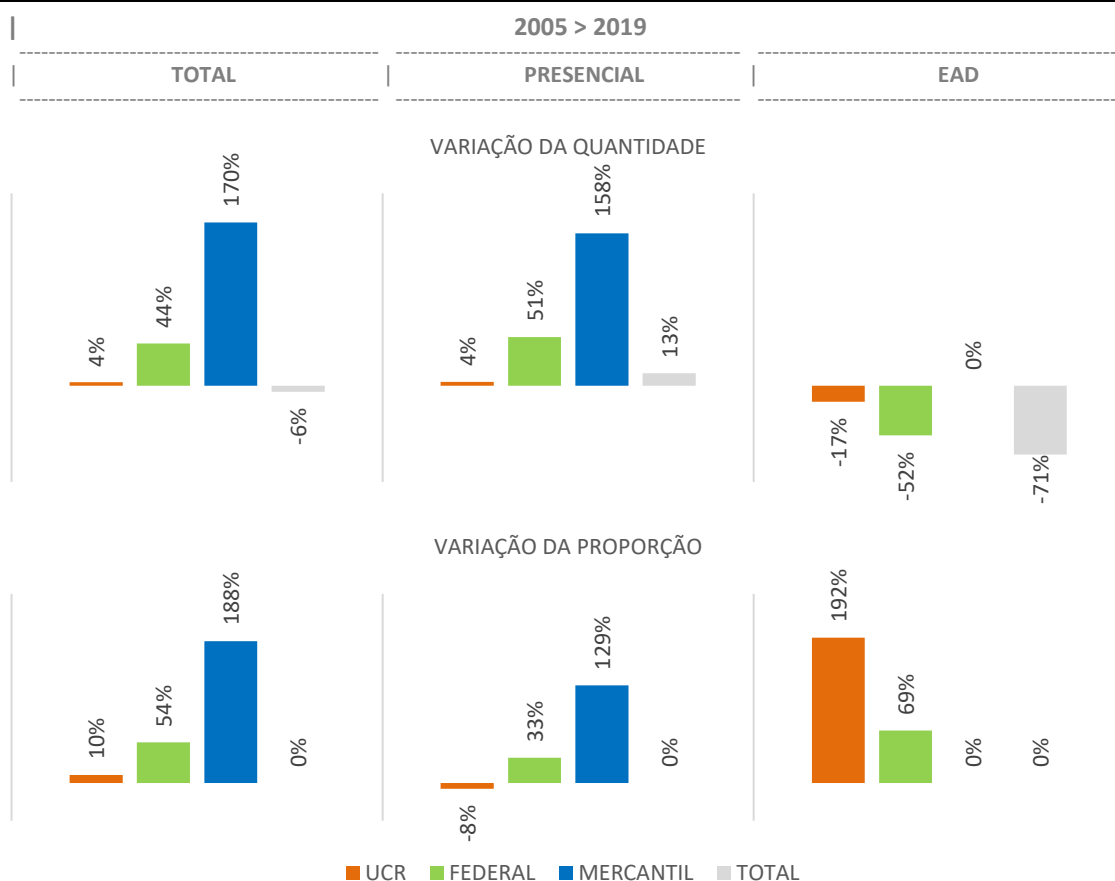
ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE								
2005	0	0	0	0	0	141	0	141
2006	0	0	0	0	2	121	0	123
2007	397	0	0	0	0	20	0	417
2008	237	0	0	0	0	2.865	0	3.102
2009	451	102	0	0	0	20.680	0	21.233
2010	389	553	0	0	0	12.159	0	13.101
2011	432	823	0	0	0	16.845	0	18.100
2012	275	1.144	0	0	28	17.778	0	19.225
2013	539	956	0	0	102	7.961	0	9.558
2014	461	722	0	0	218	2.832	0	4.233
2015	478	1.611	0	0	592	1.616	47	4.344
2016	295	349	0	0	594	2.535	58	3.831
2017	246	1.083	0	0	1.007	2.316	73	4.725
2018	172	408	0	0	1.350	2.609	102	4.641
2019	324	267	0	0	911	1.849	386	3.737
EAD: PROPORÇÃO								
2005	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100%
2006	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	98,4%	0,0%	100%
2007	95,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,8%	0,0%	100%
2008	7,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	92,4%	0,0%	100%
2009	2,1%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	97,4%	0,0%	100%
2010	3,0%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	92,8%	0,0%	100%
2011	2,4%	4,5%	0,0%	0,0%	0,0%	93,1%	0,0%	100%
2012	1,4%	6,0%	0,0%	0,0%	0,1%	92,5%	0,0%	100%
2013	5,6%	10,0%	0,0%	0,0%	1,1%	83,3%	0,0%	100%
2014	10,9%	17,1%	0,0%	0,0%	5,2%	66,9%	0,0%	100%
2015	11,0%	37,1%	0,0%	0,0%	13,6%	37,2%	1,1%	100%
2016	7,7%	9,1%	0,0%	0,0%	15,5%	66,2%	1,5%	100%
2017	5,2%	22,9%	0,0%	0,0%	21,3%	49,0%	1,5%	100%
2018	3,7%	8,8%	0,0%	0,0%	29,1%	56,2%	2,2%	100%
2019	8,7%	7,1%	0,0%	0,0%	24,4%	49,5%	10,3%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 124 apresenta as variações na quantidade e proporção de concluintes de graduação nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 124 – Variações de quantidade e proporção de concluintes de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

	MATRÍCULA		UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
	PERÍODO	QTD	PROP	QTD	PROP	QTD	PROP	
TOTAL	2005 > 2009	30%	-30%	2%	-45%	234%	80%	
	2010 > 2014	5%	21%	22%	41%	54%	78%	
	2015 > 2019	0%	-3%	5%	1%	49%	44%	
	2005 > 2019	4%	10%	44%	54%	170%	188%	
PRESEN	2005 > 2009	26%	-1%	0%	-22%	234%	161%	
	2010 > 2014	5%	2%	22%	19%	54%	50%	
	2015 > 2019	2%	-3%	18%	13%	44%	37%	
	2005 > 2019	4%	-8%	51%	33%	158%	129%	
EAD	2005 > 2009							
	2010 > 2014	19%	267%	31%	304%			
	2015 > 2019	-32%	-21%	-83%	-81%	721%	855%	
	2005 > 2019	-17%	192%	-52%	69%			



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Santa Catarina

As tabelas 125, 126 e 127 apresentam a quantidade e a proporção de concluintes de cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Tabela 125 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
TOTAL: QUANTIDADE								
2005	19.313	2.698	985	0	1.452	261	5.814	30.523
2006	18.839	2.899	9.921	0	1.699	431	7.613	41.402
2007	18.421	2.915	2.356	0	1.822	626	7.377	33.517
2008	19.580	2.862	2.463	0	1.696	545	7.871	35.017
2009	16.963	2.971	1.736	108	1.669	2.016	23.216	48.679
2010	20.476	3.758	1.549	66	1.987	2.590	20.252	50.678
2011	19.140	3.263	1.418	218	1.646	2.406	16.642	44.733
2012	18.560	3.988	1.307	249	1.813	3.123	15.638	44.678
2013	19.186	3.866	1.490	193	1.576	2.411	12.185	40.907
2014	17.979	4.160	1.385	257	1.665	2.712	12.727	40.885
2015	18.283	4.162	2.269	366	1.840	2.876	35.523	65.319
2016	17.583	4.840	1.357	334	1.972	2.921	23.228	52.235
2017	17.963	4.976	1.927	384	1.998	3.100	22.326	52.674
2018	16.948	5.176	1.640	448	1.956	3.087	25.523	54.778
2019	16.702	5.232	1.586	370	1.877	2.952	31.423	60.142
TOTAL: PROPORÇÃO								
2005	63,3%	8,8%	3,2%	0,0%	4,8%	0,9%	19,0%	100,0%
2006	45,5%	7,0%	24,0%	0,0%	4,1%	1,0%	18,4%	100,0%
2007	55,0%	8,7%	7,0%	0,0%	5,4%	1,9%	22,0%	100,0%
2008	55,9%	8,2%	7,0%	0,0%	4,8%	1,6%	22,5%	100,0%
2009	34,8%	6,1%	3,6%	0,2%	3,4%	4,1%	47,7%	100,0%
2010	40,4%	7,4%	3,1%	0,1%	3,9%	5,1%	40,0%	100,0%
2011	42,8%	7,3%	3,2%	0,5%	3,7%	5,4%	37,2%	100,0%
2012	41,5%	8,9%	2,9%	0,6%	4,1%	7,0%	35,0%	100,0%
2013	46,9%	9,5%	3,6%	0,5%	3,9%	5,9%	29,8%	100,0%
2014	44,0%	10,2%	3,4%	0,6%	4,1%	6,6%	31,1%	100,0%
2015	28,0%	6,4%	3,5%	0,6%	2,8%	4,4%	54,4%	100,0%
2016	33,7%	9,3%	2,6%	0,6%	3,8%	5,6%	44,5%	100,0%
2017	34,1%	9,4%	3,7%	0,7%	3,8%	5,9%	42,4%	100,0%
2018	30,9%	9,4%	3,0%	0,8%	3,6%	5,6%	46,6%	100,0%
2019	27,8%	8,7%	2,6%	0,6%	3,1%	4,9%	52,2%	100,0%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 126 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
PRESENCIAL: QUANTIDADE								
2005	18.798	2.698	949	0	1.452	261	5.814	29.972
2006	18.091	2.899	1.009	0	1.699	431	7.613	31.742
2007	18.315	2.915	1.128	0	1.822	626	7.377	32.183
2008	18.557	2.862	1.392	0	1.696	545	7.558	32.610
2009	15.378	2.789	1.419	108	1.669	905	7.920	30.188
2010	17.631	3.007	1.526	66	1.987	2.413	5.301	31.931
2011	16.424	2.745	1.418	218	1.646	2.211	6.553	31.215
2012	16.085	2.710	1.307	249	1.813	2.541	6.222	30.927
2013	16.354	3.339	1.490	193	1.576	2.121	6.216	31.289
2014	15.636	3.720	1.385	257	1.665	2.352	5.891	30.906
2015	16.046	3.829	1.342	366	1.840	2.504	6.775	32.702
2016	15.102	4.453	1.299	334	1.972	2.557	7.450	33.167
2017	15.968	4.817	1.475	384	1.998	2.563	6.702	33.907
2018	15.396	4.880	1.370	448	1.956	2.653	7.714	34.417
2019	15.357	4.884	1.382	370	1.855	2.626	7.608	34.082
PRESENCIAL: PROPORÇÃO								
2005	62,7%	9,0%	3,2%	0,0%	4,8%	0,9%	19,4%	100%
2006	57,0%	9,1%	3,2%	0,0%	5,4%	1,4%	24,0%	100%
2007	56,9%	9,1%	3,5%	0,0%	5,7%	1,9%	22,9%	100%
2008	56,9%	8,8%	4,3%	0,0%	5,2%	1,7%	23,2%	100%
2009	50,9%	9,2%	4,7%	0,4%	5,5%	3,0%	26,2%	100%
2010	55,2%	9,4%	4,8%	0,2%	6,2%	7,6%	16,6%	100%
2011	52,6%	8,8%	4,5%	0,7%	5,3%	7,1%	21,0%	100%
2012	52,0%	8,8%	4,2%	0,8%	5,9%	8,2%	20,1%	100%
2013	52,3%	10,7%	4,8%	0,6%	5,0%	6,8%	19,9%	100%
2014	50,6%	12,0%	4,5%	0,8%	5,4%	7,6%	19,1%	100%
2015	49,1%	11,7%	4,1%	1,1%	5,6%	7,7%	20,7%	100%
2016	45,5%	13,4%	3,9%	1,0%	5,9%	7,7%	22,5%	100%
2017	47,1%	14,2%	4,4%	1,1%	5,9%	7,6%	19,8%	100%
2018	44,7%	14,2%	4,0%	1,3%	5,7%	7,7%	22,4%	100%
2019	45,1%	14,3%	4,1%	1,1%	5,4%	7,7%	22,3%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 127 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2005-2019)

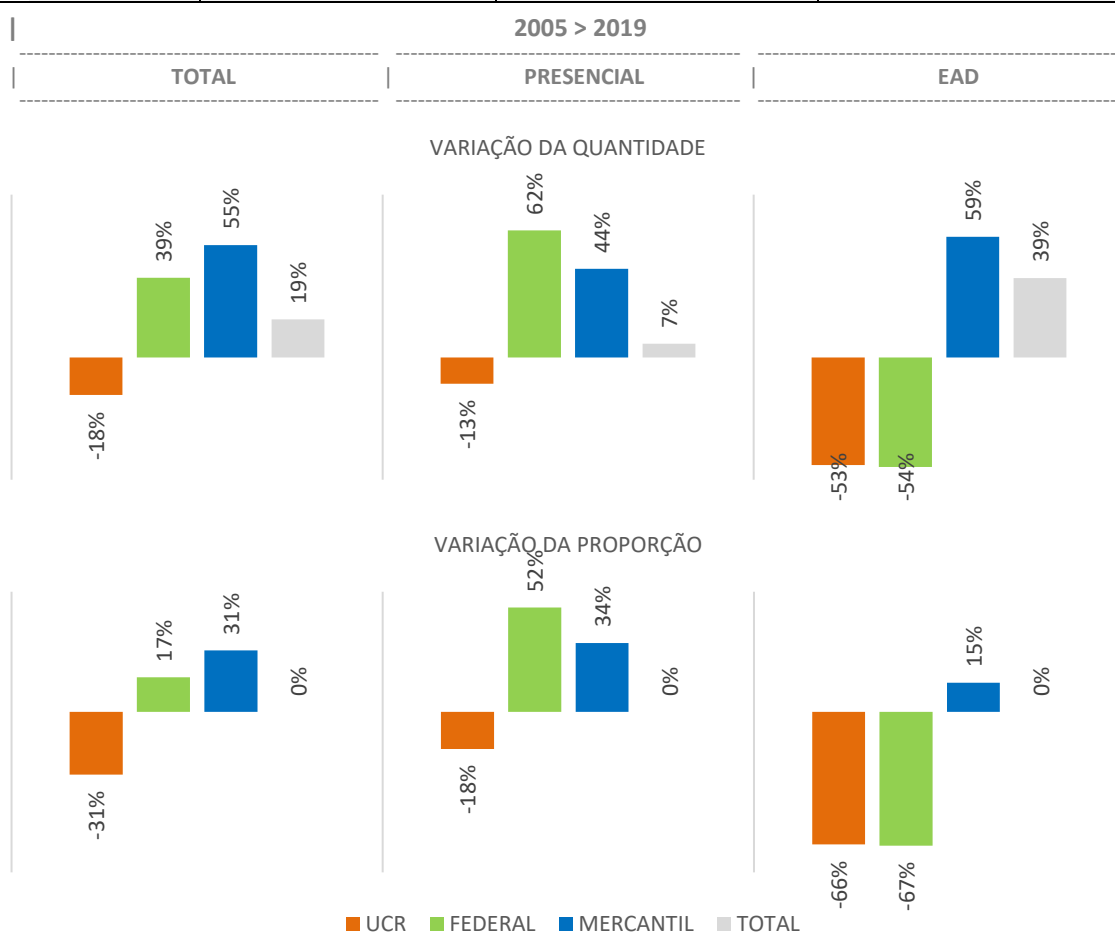
ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
EAD: QUANTIDADE								
2005	515	0	36	0	0	0	0	551
2006	748	0	8.912	0	0	0	0	9.660
2007	106	0	1.228	0	0	0	0	1.334
2008	1.023	0	1.071	0	0	0	313	2.407
2009	1.585	182	317	0	0	1.111	15.296	18.491
2010	2.845	751	23	0	0	177	14.951	18.747
2011	2.716	518	0	0	0	195	10.089	13.518
2012	2.475	1.278	0	0	0	582	9.416	13.751
2013	2.832	527	0	0	0	290	5.969	9.618
2014	2.343	440	0	0	0	360	6.836	9.979
2015	2.237	333	927	0	0	372	28.748	32.617
2016	2.481	387	58	0	0	364	15.778	19.068
2017	1.995	159	452	0	0	537	15.624	18.767
2018	1.552	296	270	0	0	434	17.809	20.361
2019	1.345	348	204	0	22	326	23.815	26.060
EAD: PROPORÇÃO								
2005	93,5%	0,0%	6,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
2006	7,7%	0,0%	92,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
2007	7,9%	0,0%	92,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
2008	42,5%	0,0%	44,5%	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	100%
2009	8,6%	1,0%	1,7%	0,0%	0,0%	6,0%	82,7%	100%
2010	15,2%	4,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,9%	79,8%	100%
2011	20,1%	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%	74,6%	100%
2012	18,0%	9,3%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%	68,5%	100%
2013	29,4%	5,5%	0,0%	0,0%	0,0%	3,0%	62,1%	100%
2014	23,5%	4,4%	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%	68,5%	100%
2015	6,9%	1,0%	2,8%	0,0%	0,0%	1,1%	88,1%	100%
2016	13,0%	2,0%	0,3%	0,0%	0,0%	1,9%	82,7%	100%
2017	10,6%	0,8%	2,4%	0,0%	0,0%	2,9%	83,3%	100%
2018	7,6%	1,5%	1,3%	0,0%	0,0%	2,1%	87,5%	100%
2019	5,2%	1,3%	0,8%	0,0%	0,1%	1,3%	91,4%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 128 apresenta as variações na quantidade e proporção de concluintes de graduação nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 128 – Variações de quantidade e proporção de concluintes de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

MATRÍCULA		UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
	PERÍODO	QTD	PROP	QTD	PROP	QTD	PROP
TOTAL	2005 > 2009	-12%	-45%	10%	-31%	299%	150%
	2010 > 2014	-12%	9%	11%	37%	-37%	-22%
	2015 > 2019	-9%	-1%	26%	37%	-12%	-4%
	2005 > 2019	-18%	-31%	39%	17%	55%	31%
PRESEN	2005 > 2009	-18%	-19%	3%	3%	36%	35%
	2010 > 2014	-11%	-8%	24%	28%	11%	15%
	2015 > 2019	-4%	-8%	28%	22%	12%	8%
	2005 > 2019	-13%	-18%	62%	52%	44%	34%
EAD	2005 > 2009	208%	-91%				
	2010 > 2014	-18%	55%	-41%	10%	-54%	-14%
	2015 > 2019	-40%	-25%	5%	31%	-17%	4%
	2005 > 2019	-53%	-66%	-54%	-67%	59%	15%



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Brasil

As tabelas 129, 130 e 131 apresentam a quantidade e a proporção de concluintes de cursos de graduação (total, presencial e a distância) no Brasil, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Tabela 129 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	IESC+PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE						
2005	92.626	88.681	15.607	249.888	283.682	730.484
2006	84.813	86.787	16.769	258.448	315.816	762.633
2007	91.152	81.522	18.080	237.422	358.435	786.611
2008	85.634	84.452	18.289	259.409	422.602	870.386
2009	93.512	93.465	14.729	181.329	584.523	967.558
2010	99.946	72.725	14.897	456.898	336.196	980.662
2011	111.176	87.886	13.904	464.286	345.459	1.022.711
2012	111.176	96.419	15.065	453.628	379.781	1.056.069
2013	115.341	82.959	15.995	417.967	362.550	994.812
2014	128.169	89.671	14.331	406.080	392.269	1.030.520
2015	134.463	86.871	14.834	433.872	482.418	1.152.458
2016	146.391	81.348	15.500	431.883	495.838	1.170.960
2017	151.432	84.634	14.911	427.415	522.753	1.201.145
2018	156.934	86.039	14.982	374.434	632.389	1.264.778
2019	149.693	87.103	13.332	360.006	640.105	1.250.239
PROPORÇÃO						
2005	12,7%	12,1%	2,1%	34,2%	38,8%	100,0%
2006	11,1%	11,4%	2,2%	33,9%	41,4%	100,0%
2007	11,6%	10,4%	2,3%	30,2%	45,6%	100,0%
2008	9,8%	9,7%	2,1%	29,8%	48,6%	100,0%
2009	9,7%	9,7%	1,5%	18,7%	60,4%	100,0%
2010	10,2%	7,4%	1,5%	46,6%	34,3%	100,0%
2011	10,9%	8,6%	1,4%	45,4%	33,8%	100,0%
2012	10,5%	9,1%	1,4%	43,0%	36,0%	100,0%
2013	11,6%	8,3%	1,6%	42,0%	36,4%	100,0%
2014	12,4%	8,7%	1,4%	39,4%	38,1%	100,0%
2015	11,7%	7,5%	1,3%	37,6%	41,9%	100,0%
2016	12,5%	6,9%	1,3%	36,9%	42,3%	100,0%
2017	12,6%	7,0%	1,2%	35,6%	43,5%	100,0%
2018	12,4%	6,8%	1,2%	29,6%	50,0%	100,0%
2019	12,0%	7,0%	1,1%	28,8%	51,2%	100,0%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 130 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	IESC+PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE						
2005	86.011	87.676	15.607	247.779	280.785	717.858
2006	83.686	76.516	16.769	256.353	303.505	736.829
2007	89.257	80.014	18.080	234.590	334.858	756.799
2008	84.036	78.879	18.289	245.143	373.971	800.318
2009	91.578	76.326	14.729	153.408	499.209	835.250
2010	93.443	67.038	14.897	411.960	248.468	835.806
2011	98.402	76.980	13.904	405.824	275.972	871.082
2012	96.281	78.534	14.968	391.273	300.679	881.735
2013	107.797	70.215	15.860	371.541	268.301	833.714
2014	120.073	82.145	14.232	361.522	262.756	840.728
2015	124.617	81.323	14.741	386.817	311.237	918.735
2016	136.622	76.362	15.407	384.160	327.691	940.242
2017	142.826	79.260	14.590	372.107	339.627	948.410
2018	145.889	80.449	14.717	333.615	416.187	990.857
2019	144.848	80.095	13.017	309.798	386.441	934.199
PROPORÇÃO						
2005	12,0%	12,2%	2,2%	34,5%	39,1%	100%
2006	11,4%	10,4%	2,3%	34,8%	41,2%	100%
2007	11,8%	10,6%	2,4%	31,0%	44,2%	100%
2008	10,5%	9,9%	2,3%	30,6%	46,7%	100%
2009	11,0%	9,1%	1,8%	18,4%	59,8%	100%
2010	11,2%	8,0%	1,8%	49,3%	29,7%	100%
2011	11,3%	8,8%	1,6%	46,6%	31,7%	100%
2012	10,9%	8,9%	1,7%	44,4%	34,1%	100%
2013	12,9%	8,4%	1,9%	44,6%	32,2%	100%
2014	14,3%	9,8%	1,7%	43,0%	31,3%	100%
2015	13,6%	8,9%	1,6%	42,1%	33,9%	100%
2016	14,5%	8,1%	1,6%	40,9%	34,9%	100%
2017	15,1%	8,4%	1,5%	39,2%	35,8%	100%
2018	14,7%	8,1%	1,5%	33,7%	42,0%	100%
2019	15,5%	8,6%	1,4%	33,2%	41,4%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 131 – Quantidade e proporção de concluintes de cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	IESC+PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE						
2005	6.615	1.005	0	2.109	2.897	12.626
2006	1.127	10.271	0	2.095	12.311	25.804
2007	1.895	1.508	0	2.832	23.577	29.812
2008	1.598	5.573	0	14.266	48.631	70.068
2009	1.934	17.139	0	27.921	85.314	132.308
2010	6.503	5.687	0	44.938	87.728	144.856
2011	12.774	10.906	0	58.462	69.487	151.629
2012	14.895	17.885	97	62.355	79.102	174.334
2013	7.544	12.744	135	46.426	94.249	161.098
2014	8.096	7.526	99	44.558	129.513	189.792
2015	9.846	5.548	93	47.055	171.181	233.723
2016	9.769	4.986	93	47.723	168.147	230.718
2017	8.606	5.374	321	55.308	183.126	252.735
2018	11.045	5.590	265	40.819	216.202	273.921
2019	4.845	7.008	315	50.208	253.664	316.040
PROPORÇÃO						
2005	52,4%	8,0%	0,0%	16,7%	22,9%	100%
2006	4,4%	39,8%	0,0%	8,1%	47,7%	100%
2007	6,4%	5,1%	0,0%	9,5%	79,1%	100%
2008	2,3%	8,0%	0,0%	20,4%	69,4%	100%
2009	1,5%	13,0%	0,0%	21,1%	64,5%	100%
2010	4,5%	3,9%	0,0%	31,0%	60,6%	100%
2011	8,4%	7,2%	0,0%	38,6%	45,8%	100%
2012	8,5%	10,3%	0,1%	35,8%	45,4%	100%
2013	4,7%	7,9%	0,1%	28,8%	58,5%	100%
2014	4,3%	4,0%	0,1%	23,5%	68,2%	100%
2015	4,2%	2,4%	0,0%	20,1%	73,2%	100%
2016	4,2%	2,2%	0,0%	20,7%	72,9%	100%
2017	3,4%	2,1%	0,1%	21,9%	72,5%	100%
2018	4,0%	2,0%	0,1%	14,9%	78,9%	100%
2019	1,5%	2,2%	0,1%	15,9%	80,3%	100%

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

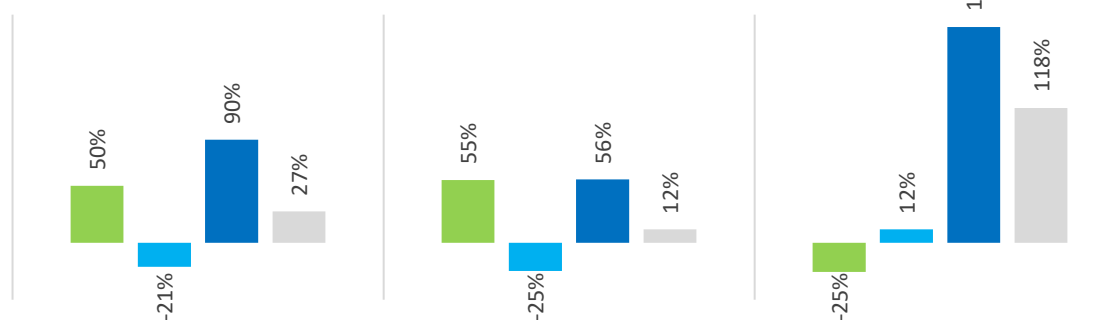
A Tabela 132 apresenta as variações na quantidade e proporção de concluintes de graduação nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 132 – Variações de quantidade e proporção de concluintes de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

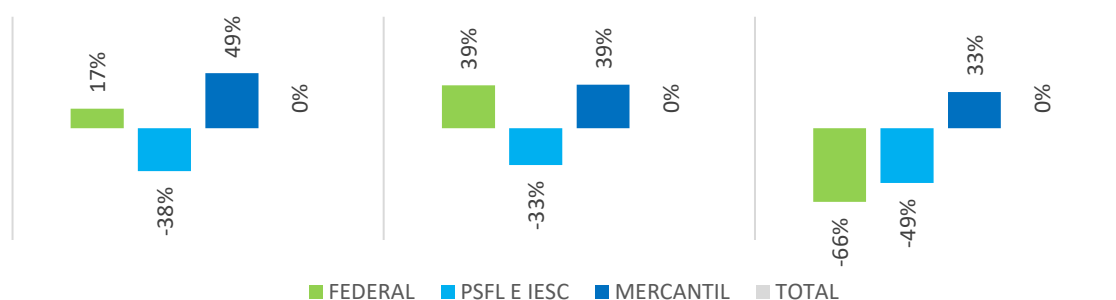
	MATRÍCULA	FEDERAL		IESC + PSFL		MERCANTIL	
		PERÍODO	QTD	PROP	QTD	PROP	QTD
TOTAL	2005 > 2009	1%	-24%	-27%	-45%	106%	56%
	2010 > 2014	28%	22%	-11%	-15%	17%	11%
	2015 > 2019	11%	3%	-17%	-24%	33%	22%
	2005 > 2019	50%	17%	-21%	-38%	90%	49%
PRESEN	2005 > 2009	6%	-8%	-38%	-47%	78%	53%
	2010 > 2014	28%	28%	-12%	-13%	6%	5%
	2015 > 2019	16%	14%	-20%	-21%	24%	22%
	2005 > 2019	55%	39%	-25%	-33%	56%	39%
EAD	2005 > 2009	-71%	-97%	1224%	26%	2845%	181%
	2010 > 2014	24%	-5%	-1%	-24%	48%	13%
	2015 > 2019	-51%	-64%	7%	-21%	48%	10%
	2005 > 2019	-25%	-66%	12%	-49%	189%	33%

2005 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DA PROPORÇÃO



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

b) Concluintes no ENADE (2010-2018)

Para a análise dos concluintes no ENADE, foram considerados aqueles que responderam toda a prova nas edições de 2010 a 2018, correspondentes aos ciclos avaliativos C3 (2010-2012), C4 (2013-2015) e C5 (2016-2018). Além disso, devido à disponibilidade de dados, foram processados também os registros dos anos anterior (2009) e posterior (2019). Assim, nas onze edições analisadas, a amostra incluiu 3.103.630 estudantes do Brasil, 184.790 do Rio Grande do Sul e 156.800 de Santa Catarina.

As Tabelas 133, 134 e 135 apresentam a quantidade, a proporção e a variação de concluintes que participaram do ENADE e responderam toda a prova, nos ciclos avaliativos C3, C4 e C5, por modelo institucional, no RS, em SC e no Brasil.

A expansão do número de concluintes no Brasil entre o C3 e o C5 foi de 46%. Em SC, essa expansão foi ainda maior, chegando a 58%, com o maior crescimento registrado entre o C3 e o C4 (38%), em consonância com o cenário de expansão acelerada da educação superior. O ciclo C4 abrange, em sua amostra, os concluintes que ingressaram no ensino superior entre 2010 e 2012. Enquanto SC avançou acima da média nacional em todas as comparações, no RS ocorreu um acréscimo de apenas 10% entre o C3 e o C4, seguido por uma desaceleração que resultou em quase estagnação.

Destaca-se a expansão de 120% no número de concluintes do modelo federal entre o C3 e o C5. Além disso, verificou-se uma inversão nas proporções dos modelos privados sem fins lucrativos (que incluem as UCRs e outras IESC em nível nacional) e os modelos com fins lucrativos. O setor mercantil avançou de 36% para 41% do total de concluintes.

Considerando que a proporção de matriculados em instituições mercantis cresceu de forma mais intensa, observa-se que o ingresso nessas instituições não se converteu em diplomas na mesma proporção. Durante o período analisado, o modelo mercantil apresentou o pior desempenho em termos de retenção de estudantes e sucesso na obtenção de títulos, quando comparado aos modelos federal e comunitário.

Tabela 133 – Quantidade, proporção e variação de concluintes que participaram do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PSFL e IESC	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE						
2009	18.269	10.393	4.395	56.665	177.732	267.454
2010	13.829	14.466	1.430	49.800	34.949	114.474
2011	39.475	33.675	3.353	84.094	52.719	213.316
2012	16.906	10.801	2.723	149.160	152.225	331.815
2013	20.359	8.821	844	57.322	50.543	137.889
2014	70.479	48.314	2.509	108.935	99.148	329.385
2015	29.812	15.923	3.036	172.358	172.118	393.247
2016	28.413	10.225	1.104	70.786	68.666	179.194
2017	89.651	43.710	4.441	123.932	125.574	387.308
2018	36.149	18.195	4.061	141.867	199.434	399.706
2019	62.990	18.348	4.031	117.994	146.479	349.842
Ciclo 3	70.210	58.942	7.506	283.054	239.893	659.605
Ciclo 4	120.650	73.058	6.389	338.615	321.809	860.521
Ciclo 5	154.213	72.130	9.606	336.585	393.674	966.208
PROPORÇÃO DE CONCLUINTE DO MODELO INSTITUCIONAL						
2009	7%	4%	2%	21%	66%	100%
2010	12%	13%	1%	44%	31%	100%
2011	19%	16%	2%	39%	25%	100%
2012	5%	3%	1%	45%	46%	100%
2013	15%	6%	1%	42%	37%	100%
2014	21%	15%	1%	33%	30%	100%
2015	8%	4%	1%	44%	44%	100%
2016	16%	6%	1%	40%	38%	100%
2017	23%	11%	1%	32%	32%	100%
2018	9%	5%	1%	35%	50%	100%
2019	18%	5%	1%	34%	42%	100%
Ciclo 3	11%	9%	1%	43%	36%	100%
Ciclo 4	14%	8%	1%	39%	37%	100%
Ciclo 5	16%	7%	1%	35%	41%	100%
EVOLUÇÃO DE CONCLUINTE DO MODELO INSTITUCIONAL, POR CICLO AVALIATIVO						
Do C3 > C4	72%	24%	-15%	20%	34%	30%
Do C4 > C5	28%	-1%	50%	-1%	22%	12%
Do C3 > C5	120%	22%	28%	19%	64%	46%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE (INEP, 2019).

Tabela 134 – Quantidade, proporção e variação de concluintes que participaram do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	5.849	1.802	59	0	5.080	1.844	3.076	17.710
2010	1.827	1.606	12	0	1.429	746	199	5.819
2011	3.372	3.245	90	0	2.663	8.693	441	18.504
2012	7.033	1.498	22	0	5.304	4.412	3.079	21.348
2013	2.433	2.043	43	0	1.821	2.226	256	8.822
2014	4.594	4.835	107	0	3.566	2.310	742	16.154
2015	8.014	2.321	25	0	6.992	3.543	4.494	25.389
2016	2.722	2.854	2	0	1.963	1.289	844	9.674
2017	5.045	5.451	171	0	4.004	2.510	1.199	18.380
2018	6.861	3.011	73	0	5.344	3.703	4.393	23.385
2019	5.922	5.453	112	0	3.279	1.780	3.059	19.605
Ciclo 3	12.232	6.349	124	0	9.396	13.851	3.719	45.671
Ciclo 4	15.041	9.199	175	0	12.379	8.079	5.492	50.365
Ciclo 5	14.628	11.316	246	0	11.311	7.502	6.436	51.439
PROPORÇÃO DE CONCLUINTE DO MODELO INSTITUCIONAL, POR EDIÇÃO ANUAL								
2009	33%	10%	0%		29%	10%	17%	100%
2010	31%	28%	0%		25%	13%	3%	100%
2011	18%	18%	0%		14%	47%	2%	100%
2012	33%	7%	0%		25%	21%	14%	100%
2013	28%	23%	0%		21%	25%	3%	100%
2014	28%	30%	1%		22%	14%	5%	100%
2015	32%	9%	0%		28%	14%	18%	100%
2016	28%	30%	0%		20%	13%	9%	100%
2017	27%	30%	1%		22%	14%	7%	100%
2018	29%	13%	0%		23%	16%	19%	100%
2019	30%	28%	1%		17%	9%	16%	100%
Ciclo 3	27%	14%	0%		21%	30%	8%	100%
Ciclo 4	30%	18%	0%		25%	16%	11%	100%
Ciclo 5	28%	22%	0%		22%	15%	13%	100%
EVOLUÇÃO DE CONCLUINTE DO MODELO INSTITUCIONAL, POR CICLO AVALIATIVO								
C3 > C4	23%	45%	41%		32%	-42%	48%	10%
C4 > C5	-3%	23%	41%		-9%	-7%	17%	2%
C3 > C5	20%	78%	98%		20%	-46%	73%	13%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE (INEP, 2019).

Tabela 135 – Quantidade, proporção e variação de concluintes que participaram do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	6.340	499	281	41	936	513	4.139	12.749
2010	2.412	321	272	0	134	98	914	4.151
2011	3.185	827	335	32	242	588	3.696	8.905
2012	8.113	699	317	63	973	1.691	6.819	18.675
2013	2.488	596	205	0	54	66	1.915	5.324
2014	4.762	1.723	1.370	100	282	631	7.977	16.845
2015	8.827	1.123	236	231	1.142	1.505	8.418	21.482
2016	2.841	1.150	168	0	296	102	2.371	6.928
2017	5.398	2.679	1.252	128	540	998	11.530	22.525
2018	7.512	1.161	356	198	1.010	970	9.355	20.562
2019	6.157	2.298	707	0	702	657	8.133	18.654
Ciclo 3	13.710	1.847	924	95	1.349	2.377	11.429	31.731
Ciclo 4	16.077	3.442	1.811	331	1.478	2.202	18.310	43.651
Ciclo 5	15.751	4.990	1.776	326	1.846	2.070	23.256	50.015
PROPORÇÃO DE CONCLUINTE DO MODELO INSTITUCIONAL								
2009	50%	4%	2%	0%	7%	4%	32%	100%
2010	58%	8%	7%	0%	3%	2%	22%	100%
2011	36%	9%	4%	0%	3%	7%	42%	100%
2012	43%	4%	2%	0%	5%	9%	37%	100%
2013	47%	11%	4%		1%	1%	36%	100%
2014	28%	10%	8%	1%	2%	4%	47%	100%
2015	41%	5%	1%	1%	5%	7%	39%	100%
2016	41%	17%	2%		4%	1%	34%	100%
2017	24%	12%	6%	1%	2%	4%	51%	100%
2018	37%	6%	2%	1%	5%	5%	45%	100%
2019	33%	12%	4%		4%	4%	44%	100%
Ciclo 3	43%	6%	3%	0%	4%	7%	36%	100%
Ciclo 4	37%	8%	4%	1%	3%	5%	42%	100%
Ciclo 5	31%	10%	4%	1%	4%	4%	46%	100%
EVOLUÇÃO DE CONCLUINTE DO MODELO INSTITUCIONAL, POR CICLO AVALIATIVO								
C3 > C4	17%	86%	96%	248%	10%	-7%	60%	38%
C4 > C5	-2%	45%	-2%	-2%	25%	-6%	27%	15%
C3 > C5	15%	170%	92%	243%	37%	-13%	103%	58%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE (INEP, 2019).

7.1.5.2 Concluintes do sexo feminino

a) Concluintes do sexo feminino no Censo da Educação Superior (2005-2019)

Os procedimentos de produção e análise de dados sobre as concluintes do sexo feminino com base no Censo da Educação Superior são os mesmos utilizados para calcular os valores sobre a totalidade das matrículas desse grupo, descrito em detalhe no item 7.1.4.3, com a devida adaptação de “matriculados” para “concluintes”.

Assim, foram produzidos quatro conjuntos de dados: soma quantitativa, proporção percentual de estudantes (IPE), Razão Contextual (RC) e as variações percentuais dos dados anteriores no período de 2005 a 2019.

Os resultados são apresentados a seguir, organizados por região (RS, SC e Brasil). Os gráficos foram inseridos no Apêndice VIII, e a análise dos dados está descrita no item 7.2.4.

Rio Grande do Sul

As tabelas 136, 137 e 138 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes em cursos de graduação (total, presencial e a distância) das IES com sede no estado, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

Tabela 136 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	8.394	3.880	308	0	6.695	3.020	1.011	23.308
2006	9.215	4.032	454	0	6.804	3.746	1.386	25.637
2007	9.331	3.795	95	0	7.518	3.637	1.827	26.203
2008	9.062	3.836	199	0	7.972	5.456	2.297	28.822
2009	10.153	3.844	367	0	8.128	22.250	3.210	47.952
2010	9.001	4.923	61	0	7.683	14.807	2.048	38.523
2011	8.719	5.100	57	0	6.770	19.540	2.836	43.022
2012	9.197	5.592	144	0	6.980	18.389	2.464	42.766
2013	8.103	6.090	240	0	6.600	10.011	2.994	34.038
2014	9.319	6.341	204	0	6.401	5.367	3.291	30.923
2015	9.109	7.220	137	0	7.121	4.629	3.810	32.026
2016	8.899	6.489	165	0	7.182	4.764	3.938	31.437
2017	8.859	7.479	302	0	6.792	4.512	4.940	32.884
2018	9.118	7.344	292	0	7.625	4.974	5.366	34.719
2019	9.085	7.071	239	0	5.989	4.404	5.702	32.490
IPE								
2005	68,4%	56,2%	72,3%		62,4%	63,6%	61,0%	63,4%
2006	66,6%	56,3%	60,6%		62,8%	62,5%	57,4%	62,6%
2007	67,3%	54,6%	48,0%		62,3%	62,5%	55,9%	62,1%
2008	65,5%	54,9%	50,9%		62,9%	64,2%	55,8%	62,0%
2009	63,8%	54,8%	48,2%		62,4%	86,4%	58,0%	70,5%
2010	63,2%	57,2%	49,6%		60,2%	78,8%	59,4%	66,5%
2011	62,2%	55,8%	42,5%		60,1%	79,0%	62,4%	67,4%
2012	62,3%	58,4%	68,6%		59,9%	76,7%	58,3%	66,4%
2013	63,0%	60,8%	64,7%		59,7%	70,6%	59,0%	63,6%
2014	62,4%	60,3%	59,8%		59,5%	64,8%	62,2%	61,7%
2015	62,1%	60,9%	59,3%		59,7%	59,6%	61,1%	60,8%
2016	61,8%	58,5%	67,3%		60,3%	62,1%	60,7%	60,7%
2017	62,0%	59,8%	70,2%		59,8%	61,6%	61,3%	60,9%
2018	61,2%	58,2%	70,9%		61,6%	63,4%	60,5%	60,9%
2019	61,7%	57,1%	59,8%		58,1%	61,1%	61,4%	59,8%
RC								
2005	1,430	1,175	1,512		1,304	1,329	1,275	1,326
2006	1,314	1,111	1,195		1,237	1,231	1,133	1,233
2007	1,352	1,096	0,964		1,252	1,256	1,122	1,248
2008	1,315	1,103	1,022		1,264	1,288	1,120	1,245
2009	1,314	1,130	0,993		1,287	1,780	1,195	1,453
2010	1,280	1,157	1,004		1,219	1,596	1,203	1,345
2011	1,236	1,108	0,845		1,194	1,570	1,240	1,339
2012	1,271	1,191	1,398		1,221	1,565	1,189	1,354
2013	1,272	1,228	1,306		1,205	1,427	1,192	1,284
2014	1,208	1,167	1,158		1,152	1,255	1,205	1,195
2015	1,260	1,236	1,203		1,211	1,208	1,239	1,233
2016	1,283	1,214	1,398		1,252	1,290	1,261	1,260
2017	1,269	1,223	1,437		1,224	1,260	1,254	1,247
2018	1,237	1,175	1,432		1,245	1,281	1,222	1,230
2019	1,286	1,190	1,246		1,211	1,275	1,280	1,247

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 137 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	8.394	3.880	308	0	6.695	2.942	1.011	23.230
2006	9.215	4.032	454	0	6.804	3.653	1.386	25.544
2007	8.955	3.795	95	0	7.518	3.622	1.827	25.812
2008	8.835	3.836	199	0	7.972	3.515	2.297	26.654
2009	9.822	3.750	367	0	8.128	3.174	3.210	28.451
2010	8.771	4.536	61	0	7.683	3.968	2.048	27.067
2011	8.456	4.611	57	0	6.770	4.849	2.836	27.579
2012	9.035	4.713	144	0	6.959	3.638	2.464	26.953
2013	7.799	5.360	240	0	6.535	3.496	2.994	26.424
2014	9.091	5.747	204	0	6.267	3.195	3.291	27.795
2015	8.884	5.893	137	0	6.798	3.522	3.793	29.027
2016	8.734	6.228	165	0	6.840	2.945	3.913	28.825
2017	8.725	6.663	302	0	6.155	2.880	4.905	29.630
2018	9.019	7.032	292	0	6.667	3.089	5.298	31.397
2019	8.890	6.836	239	0	5.471	3.114	5.488	30.038
IPE								
2005	68,4%	56,2%	72,3%		62,4%	63,8%	61,0%	63,5%
2006	66,6%	56,3%	60,6%		62,8%	62,2%	57,4%	62,5%
2007	66,5%	54,6%	48,0%		62,3%	62,5%	55,9%	61,8%
2008	65,0%	54,9%	50,9%		62,9%	62,3%	55,8%	61,4%
2009	63,5%	54,3%	48,2%		62,4%	62,4%	58,0%	60,8%
2010	63,3%	56,3%	49,6%		60,2%	59,9%	59,4%	60,4%
2011	62,3%	55,4%	42,5%		60,1%	61,5%	62,4%	60,3%
2012	62,4%	55,9%	68,6%		59,9%	58,8%	58,3%	59,7%
2013	63,3%	59,2%	64,7%		59,7%	56,3%	59,0%	60,1%
2014	62,8%	58,7%	59,8%		59,5%	58,6%	62,2%	60,6%
2015	62,6%	57,6%	59,3%		60,0%	57,2%	61,3%	60,1%
2016	61,9%	58,0%	67,3%		60,5%	57,4%	60,9%	60,1%
2017	62,2%	58,3%	70,2%		59,5%	57,5%	61,4%	60,2%
2018	61,3%	57,6%	70,9%		60,5%	59,0%	60,4%	59,9%
2019	61,7%	56,4%	59,8%		58,2%	58,1%	61,6%	59,4%
RC								
2005	1,430	1,175	1,512		1,304	1,335	1,275	1,327
2006	1,314	1,111	1,195		1,238	1,226	1,133	1,233
2007	1,336	1,096	0,964		1,252	1,255	1,122	1,242
2008	1,305	1,103	1,022		1,264	1,252	1,120	1,233
2009	1,308	1,118	0,993		1,287	1,286	1,195	1,253
2010	1,282	1,139	1,004		1,219	1,213	1,203	1,221
2011	1,237	1,100	0,845		1,194	1,222	1,240	1,198
2012	1,272	1,140	1,398		1,221	1,200	1,189	1,217
2013	1,277	1,195	1,306		1,205	1,137	1,192	1,213
2014	1,216	1,136	1,158		1,152	1,135	1,205	1,173
2015	1,270	1,168	1,203		1,216	1,161	1,243	1,218
2016	1,286	1,203	1,398		1,255	1,191	1,264	1,247
2017	1,272	1,192	1,437		1,217	1,176	1,256	1,231
2018	1,238	1,163	1,432		1,222	1,192	1,221	1,211
2019	1,287	1,176	1,246		1,214	1,213	1,285	1,238

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 138 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	0	0	0	0	0	78	0	78
2006	0	0	0	0	0	93	0	93
2007	376	0	0	0	0	15	0	391
2008	227	0	0	0	0	1.941	0	2.168
2009	331	94	0	0	0	19.076	0	19.501
2010	230	387	0	0	0	10.839	0	11.456
2011	263	489	0	0	0	14.691	0	15.443
2012	162	879	0	0	21	14.751	0	15.813
2013	304	730	0	0	65	6.515	0	7.614
2014	228	594	0	0	134	2.172	0	3.128
2015	225	1.327	0	0	323	1.107	17	2.999
2016	165	261	0	0	342	1.819	25	2.612
2017	134	816	0	0	637	1.632	35	3.254
2018	99	312	0	0	958	1.885	68	3.322
2019	195	235	0	0	518	1.290	214	2.452
IPE								
2005						55,3%		55,3%
2006						76,9%		75,6%
2007	94,7%					75,0%		93,8%
2008	95,8%					67,7%		69,9%
2009	73,4%	92,2%				92,2%		91,8%
2010	59,1%	70,0%				89,1%		87,4%
2011	60,9%	59,4%				87,2%		85,3%
2012	58,9%	76,8%			75,0%	83,0%		82,3%
2013	56,4%	76,4%			63,7%	81,8%		79,7%
2014	49,5%	82,3%			61,5%	76,7%		73,9%
2015	47,1%	82,4%			54,6%	68,5%	36,2%	69,0%
2016	55,9%	74,8%			57,6%	71,8%	43,1%	68,2%
2017	54,5%	75,3%			63,3%	70,5%	47,9%	68,9%
2018	57,6%	76,5%			71,0%	72,2%	66,7%	71,6%
2019	60,2%	88,0%			56,9%	69,8%	55,4%	65,6%
RC								
2005						1,157		1,157
2006						1,516		1,491
2007	1,902					1,506		1,883
2008	1,923					1,361		1,404
2009	1,513	1,900				1,901		1,893
2010	1,197	1,416				1,804		1,770
2011	1,209	1,180				1,733		1,695
2012	1,201	1,567			1,529	1,692		1,677
2013	1,139	1,542			1,287	1,653		1,609
2014	0,958	1,593			1,190	1,485		1,431
2015	0,955	1,671			1,107	1,389	0,734	1,400
2016	1,161	1,552			1,195	1,490	0,895	1,415
2017	1,114	1,541			1,294	1,442	0,981	1,409
2018	1,163	1,545			1,434	1,460	1,347	1,446
2019	1,255	1,836			1,186	1,455	1,156	1,369

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

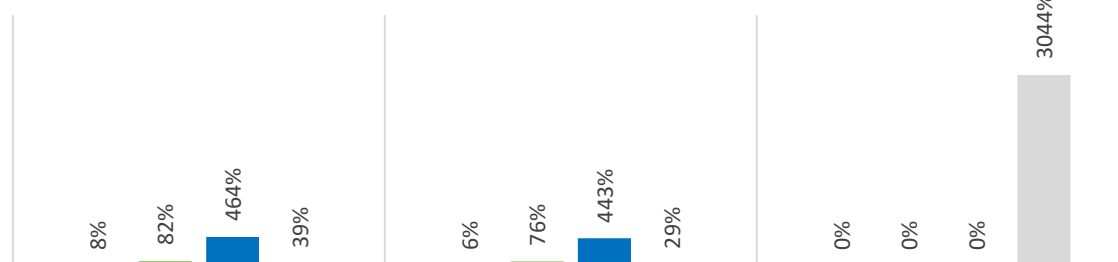
A Tabela 139 apresenta as variações da quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de graduação nos períodos das fases de expansão.

Tabela 139 – Variações de quantidade e proporção de estudantes do sexo feminino concluintes de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

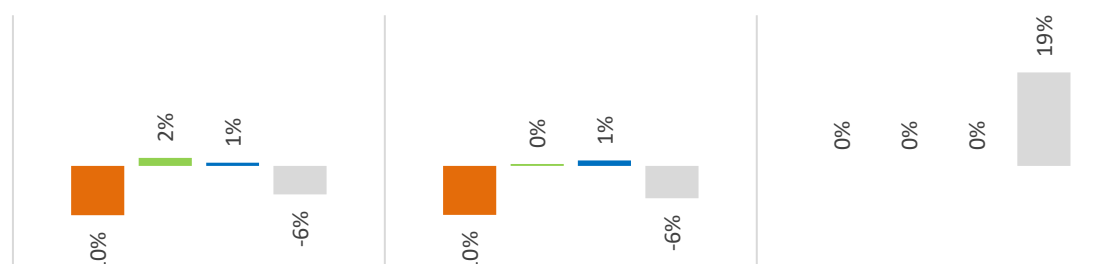
	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009	21%	-7%	-8%	-1%	-2%	-4%	218%	-5%	-6%		
	2010 > 2014	4%	-1%	-6%	29%	5%	1%	61%	5%	0%		
	2015 > 2019	0%	-1%	2%	-2%	-6%	-4%	50%	0%	3%		
	2005 > 2019	8%	-10%	-10%	82%	2%	1%	464%	1%	0%		
PRESEN	2005 > 2009	17%	-7%	-9%	-3%	-3%	-5%	218%	-5%	-6%		
	2010 > 2014	4%	-1%	-5%	27%	4%	0%	61%	5%	0%		
	2015 > 2019	0%	-2%	1%	16%	-2%	1%	45%	1%	3%		
	2005 > 2019	6%	-10%	-10%	76%	0%	0%	443%	1%	1%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014		-1%	-16%	-20%	53%	18%	12%				
	2015 > 2019		-13%	28%	31%	-82%	7%	10%	1159%	53%	58%	
	2005 > 2019											

2005 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

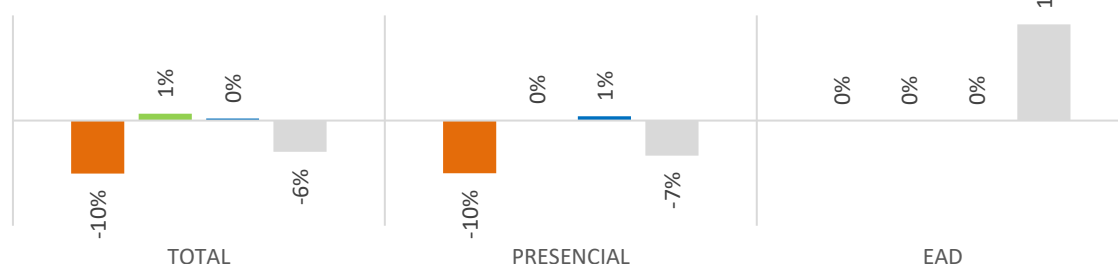
VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DO IPE



VARIAÇÃO DA RC



■ UCR ■ FEDERAL ■ MERCANTIL ■ TOTAL

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Santa Catarina

As tabelas 140, 141 e 142 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes em cursos de graduação (total, presencial e a distância) das IES com sede no estado, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

A Tabela 143 apresenta as variações na quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de graduação nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 140 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	11.162	1.408	503	0	1.172	88	3.251	17.584
2006	11.237	1.537	8.712	0	959	95	4.397	26.937
2007	11.000	1.527	1.718	0	1.034	176	4.255	19.710
2008	11.420	1.525	1.808	0	980	180	4.431	20.344
2009	10.045	1.553	1.058	71	968	706	15.798	30.199
2010	11.838	1.940	795	49	1.239	1.222	13.770	30.853
2011	10.774	1.674	712	157	955	1.114	11.880	27.266
2012	10.477	2.184	717	106	1.185	1.359	10.624	26.652
2013	10.773	2.036	799	38	1.016	1.119	7.962	23.743
2014	10.468	2.197	757	169	965	1.300	7.963	23.819
2015	10.553	2.343	1.605	249	1.101	1.401	23.557	40.809
2016	10.270	2.750	755	228	1.215	1.374	15.818	32.410
2017	10.626	2.853	1.231	268	1.202	1.623	15.168	32.971
2018	10.186	2.841	1.014	308	1.162	1.629	16.856	33.996
2019	10.059	2.795	971	247	1.154	1.520	20.549	37.295
IPE								
2005	57,8%	52,2%	51,1%		80,7%	33,7%	55,9%	57,6%
2006	59,6%	53,0%	87,8%		56,4%	22,0%	57,8%	65,1%
2007	59,7%	52,4%	72,9%		56,8%	28,1%	57,7%	58,8%
2008	58,3%	53,3%	73,4%		57,8%	33,0%	56,3%	58,1%
2009	59,2%	52,3%	60,9%	65,7%	58,0%	35,0%	68,0%	62,0%
2010	57,8%	51,6%	51,3%	74,2%	62,4%	47,2%	68,0%	60,9%
2011	56,3%	51,3%	50,2%	72,0%	58,0%	46,3%	71,4%	61,0%
2012	56,4%	54,8%	54,9%	42,6%	65,4%	43,5%	67,9%	59,7%
2013	56,2%	52,7%	53,6%	19,7%	64,5%	46,4%	65,3%	58,0%
2014	58,2%	52,8%	54,7%	65,8%	58,0%	47,9%	62,6%	58,3%
2015	57,7%	56,3%	70,7%	68,0%	59,8%	48,7%	66,3%	62,5%
2016	58,4%	56,8%	55,6%	68,3%	61,6%	47,0%	68,1%	62,0%
2017	59,2%	57,3%	63,9%	69,8%	60,2%	52,4%	67,9%	62,6%
2018	60,1%	54,9%	61,8%	68,8%	59,4%	52,8%	66,0%	62,1%
2019	60,2%	53,4%	61,2%	66,8%	61,5%	51,5%	65,4%	62,0%
RC								
2005	1,136	1,026	1,004		1,586	0,663	1,099	1,132
2006	1,223	1,087	1,800		1,157	0,452	1,184	1,334
2007	1,222	1,072	1,493		1,162	0,576	1,181	1,204
2008	1,228	1,122	1,546		1,217	0,696	1,186	1,224
2009	1,257	1,109	1,294	1,395	1,231	0,743	1,444	1,317
2010	1,221	1,090	1,083	1,567	1,316	0,996	1,435	1,285
2011	1,182	1,077	1,054	1,512	1,218	0,972	1,499	1,280
2012	1,118	1,084	1,086	0,843	1,294	0,862	1,345	1,181
2013	1,157	1,086	1,105	0,406	1,329	0,957	1,347	1,196
2014	1,193	1,082	1,120	1,347	1,187	0,982	1,282	1,193
2015	1,225	1,194	1,501	1,444	1,270	1,034	1,407	1,326
2016	1,203	1,170	1,146	1,406	1,269	0,969	1,402	1,278
2017	1,245	1,207	1,344	1,469	1,266	1,102	1,430	1,317
2018	1,254	1,145	1,290	1,434	1,239	1,101	1,378	1,294
2019	1,201	1,066	1,221	1,332	1,227	1,027	1,305	1,237

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 141 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	11.064	1.408	469	0	1.172	88	3.251	17.452
2006	11.112	1.537	507	0	959	95	4.397	18.607
2007	10.979	1.527	599	0	1.034	176	4.255	18.570
2008	11.123	1.525	750	0	980	180	4.243	18.801
2009	9.654	1.459	754	71	968	272	4.681	17.859
2010	10.784	1.558	779	49	1.239	1.155	3.250	18.814
2011	9.979	1.420	712	157	955	1.027	4.033	18.283
2012	9.709	1.390	717	106	1.185	1.109	3.887	18.103
2013	9.820	1.727	799	38	1.016	978	3.841	18.219
2014	9.649	1.985	757	169	965	1.117	3.500	18.142
2015	9.818	2.127	756	249	1.101	1.175	3.946	19.172
2016	9.256	2.556	704	228	1.215	1.164	4.340	19.463
2017	9.770	2.753	792	268	1.202	1.178	3.853	19.816
2018	9.408	2.656	759	308	1.162	1.281	4.465	20.039
2019	9.366	2.614	773	247	1.140	1.249	4.277	19.666
IPE								
2005	58,9%	52,2%	49,4%		80,7%	33,7%	55,9%	58,2%
2006	61,4%	53,0%	50,2%		56,4%	22,0%	57,8%	58,6%
2007	59,9%	52,4%	53,1%		56,8%	28,1%	57,7%	57,7%
2008	59,9%	53,3%	53,9%		57,8%	33,0%	56,1%	57,7%
2009	62,8%	52,3%	53,1%	65,7%	58,0%	30,1%	59,1%	59,2%
2010	61,2%	51,8%	51,0%	74,2%	62,4%	47,9%	61,3%	58,9%
2011	60,8%	51,7%	50,2%	72,0%	58,0%	46,4%	61,5%	58,6%
2012	60,4%	51,3%	54,9%	42,6%	65,4%	43,6%	62,5%	58,5%
2013	60,0%	51,7%	53,6%	19,7%	64,5%	46,1%	61,8%	58,2%
2014	61,7%	53,4%	54,7%	65,8%	58,0%	47,5%	59,4%	58,7%
2015	61,2%	55,5%	56,3%	68,0%	59,8%	46,9%	58,2%	58,6%
2016	61,3%	57,4%	54,2%	68,3%	61,6%	45,5%	58,3%	58,7%
2017	61,2%	57,2%	53,7%	69,8%	60,2%	46,0%	57,5%	58,4%
2018	61,1%	54,4%	55,4%	68,8%	59,4%	48,3%	57,9%	58,2%
2019	61,0%	53,5%	55,9%	66,8%	61,5%	47,6%	56,2%	57,7%
RC								
2005	1,157	1,026	0,971		1,586	0,663	1,099	1,144
2006	1,259	1,087	1,030		1,157	0,452	1,184	1,202
2007	1,227	1,072	1,087		1,162	0,576	1,181	1,181
2008	1,262	1,122	1,135		1,217	0,696	1,182	1,214
2009	1,332	1,110	1,128	1,395	1,231	0,638	1,254	1,256
2010	1,291	1,094	1,078	1,567	1,316	1,010	1,294	1,244
2011	1,276	1,086	1,054	1,512	1,218	0,975	1,292	1,230
2012	1,195	1,015	1,086	0,843	1,294	0,864	1,237	1,159
2013	1,238	1,066	1,105	0,406	1,329	0,950	1,274	1,200
2014	1,264	1,093	1,120	1,347	1,187	0,973	1,217	1,203
2015	1,298	1,179	1,195	1,444	1,270	0,996	1,236	1,244
2016	1,262	1,182	1,116	1,406	1,269	0,937	1,199	1,208
2017	1,288	1,203	1,130	1,469	1,266	0,967	1,210	1,230
2018	1,275	1,135	1,156	1,434	1,239	1,007	1,207	1,214
2019	1,217	1,068	1,116	1,332	1,226	0,949	1,122	1,151

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 142 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2005	98	0	34	0	0	0	0	132
2006	125	0	8.205	0	0	0	0	8.330
2007	21	0	1.119	0	0	0	0	1.140
2008	297	0	1.058	0	0	0	188	1.543
2009	391	94	304	0	0	434	11.117	12.340
2010	1.054	382	16	0	0	67	10.520	12.039
2011	795	254	0	0	0	87	7.847	8.983
2012	768	794	0	0	0	250	6.737	8.549
2013	953	309	0	0	0	141	4.121	5.524
2014	819	212	0	0	0	183	4.463	5.677
2015	735	216	849	0	0	226	19.611	21.637
2016	1.014	194	51	0	0	210	11.478	12.947
2017	856	100	439	0	0	445	11.315	13.155
2018	778	185	255	0	0	348	12.391	13.957
2019	693	181	198	0	14	271	16.272	17.629
IPE								
2005	19,0%		94,4%					24,0%
2006	16,7%		92,1%					86,2%
2007	19,8%		91,1%					85,5%
2008	29,0%		98,8%				60,1%	64,1%
2009	24,7%	51,6%	95,9%			39,1%	72,7%	66,7%
2010	37,0%	50,9%	69,6%			37,9%	70,4%	64,2%
2011	29,3%	49,0%				44,6%	77,8%	66,5%
2012	31,0%	62,1%				43,0%	71,5%	62,2%
2013	33,7%	58,6%				48,6%	69,0%	57,4%
2014	35,0%	48,2%				50,8%	65,3%	56,9%
2015	32,9%	64,9%	91,6%			60,8%	68,2%	66,3%
2016	40,9%	50,1%	87,9%			57,7%	72,7%	67,9%
2017	42,9%	62,9%	97,1%			82,9%	72,4%	70,1%
2018	50,1%	62,5%	94,4%			80,2%	69,6%	68,5%
2019	51,5%	52,0%	97,1%		63,6%	83,1%	68,3%	67,6%
RC								
2005	INIQUID.		EQUID.					INIQUID.
2006	INIQUID.		EQUID.					EQUID.
2007	INIQUID.		EQUID.					EQUID.
2008	INIQUID.		EQUID.				EQUID.	EQUID.
2009	INIQUID.	EQUID.	EQUID.			INIQUID.	EQUID.	EQUID.
2010	INIQUID.	EQUID.	EQUID.			INIQUID.	EQUID.	EQUID.
2011	INIQUID.	EQUID.				INIQUID.	EQUID.	EQUID.
2012	INIQUID.	EQUID.				INIQUID.	EQUID.	EQUID.
2013	INIQUID.	EQUID.				EQUID.	EQUID.	EQUID.
2014	INIQUID.	INIQUID.				EQUID.	EQUID.	EQUID.
2015	INIQUID.	EQUID.	EQUID.			EQUID.	EQUID.	EQUID.
2016	INIQUID.	EQUID.	EQUID.			EQUID.	EQUID.	EQUID.
2017	INIQUID.	EQUID.	EQUID.			EQUID.	EQUID.	EQUID.
2018	EQUID.	EQUID.	EQUID.			EQUID.	EQUID.	EQUID.
2019	EQUID.	EQUID.	EQUID.		EQUID.	EQUID.	EQUID.	EQUID.

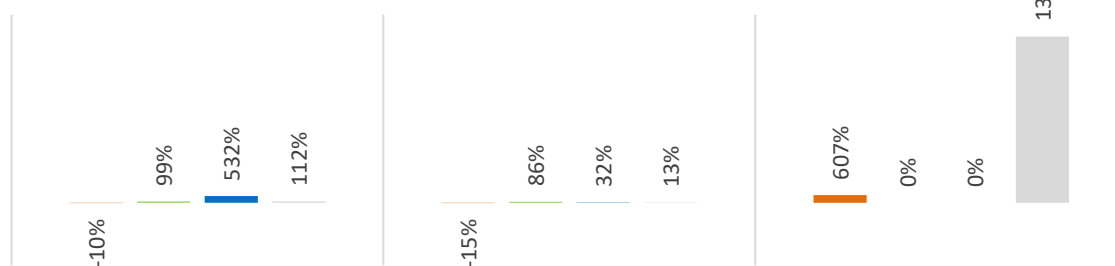
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 143 – Variações de quantidade e proporção de estudantes do sexo feminino concluintes de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

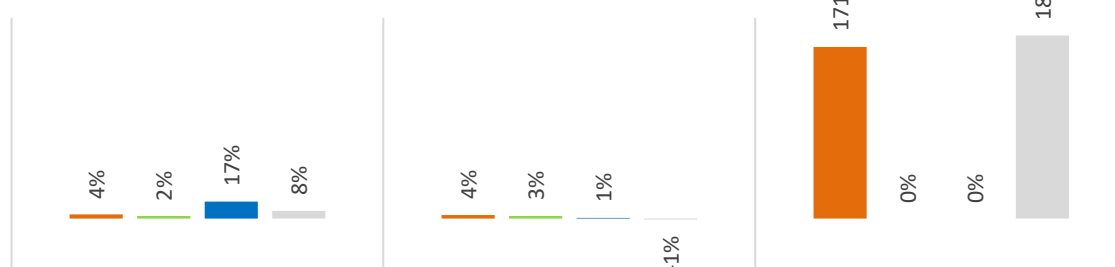
	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009	-10%	2%	11%	10%	0%	8%	386%	22%	31%		
	2010 > 2014	-12%	1%	-2%	13%	2%	-1%	-42%	-8%	-11%		
	2015 > 2019	-5%	4%	-2%	19%	-5%	-11%	-13%	-1%	-7%		
	2005 > 2019	-10%	4%	6%	99%	2%	4%	532%	17%	19%		
PRESEN	2005 > 2009	-13%	7%	15%	4%	0%	8%	44%	6%	14%		
	2010 > 2014	-11%	1%	-2%	27%	3%	0%	8%	-3%	-6%		
	2015 > 2019	-5%	0%	-6%	23%	-4%	-9%	8%	-3%	-9%		
	2005 > 2019	-15%	4%	5%	86%	3%	4%	32%	1%	2%		
EAD	2005 > 2009	299%	30%	40%								
	2010 > 2014	-22%	-6%	-8%	-45%	-5%	-8%	-58%	-7%	-10%		
	2015 > 2019	-6%	57%	47%	-16%	-20%	-25%	-17%	0%	-6%		
	2005 > 2019	607%	171%	175%								

2005 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

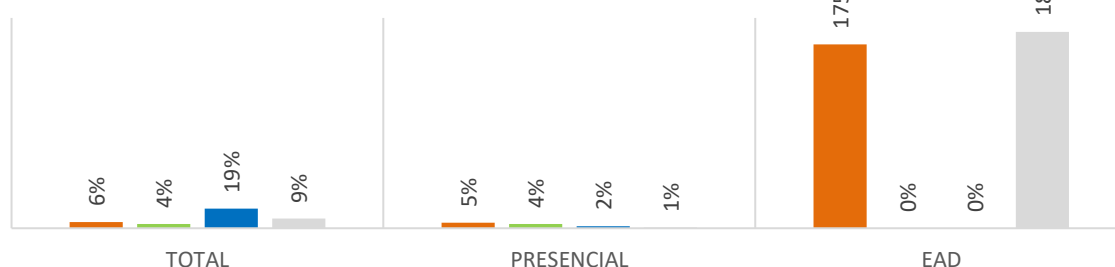
VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DO IPE



VARIAÇÃO DA RC



■ UCR ■ FEDERAL ■ MERCANTIL ■ TOTAL

Brasil

As tabelas 144, 145 e 146 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes em cursos de graduação (total, presencial e a distância) no Brasil, por modelo institucional, no período de 2005 a 2019.

A Tabela 147 apresenta as variações na quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de graduação nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 144 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL: QUANTIDADE						
2005	55.276	58.159	9.840	161.994	172.719	457.988
2006	47.868	57.741	10.477	160.983	189.022	466.091
2007	51.561	52.357	10.601	147.239	211.349	473.107
2008	47.590	52.608	10.906	163.509	253.961	528.574
2009	50.343	57.917	8.835	115.643	359.183	591.921
2010	55.652	41.820	9.234	279.648	210.410	596.764
2011	61.422	52.647	8.602	287.717	214.796	625.184
2012	61.621	60.157	5.679	284.619	234.921	646.997
2013	65.937	51.291	5.949	258.334	221.876	603.387
2014	74.610	55.340	4.643	249.754	244.061	628.408
2015	78.122	51.961	5.032	268.640	304.445	708.200
2016	85.083	48.739	5.414	267.106	313.087	719.429
2017	86.775	49.901	7.822	260.868	328.268	733.634
2018	88.708	50.244	6.350	229.516	390.488	765.306
2019	82.930	51.003	5.644	220.502	392.429	752.508
BRASIL: IPE						
2005	59,7%	65,6%	63,0%	64,8%	60,9%	62,7%
2006	56,4%	66,5%	62,5%	62,3%	59,9%	61,1%
2007	56,6%	64,2%	58,6%	62,0%	59,0%	60,1%
2008	55,6%	62,3%	59,6%	63,0%	60,1%	60,7%
2009	53,8%	62,0%	60,0%	63,8%	61,4%	61,2%
2010	55,7%	57,5%	62,0%	61,2%	62,6%	60,9%
2011	55,2%	59,9%	61,9%	62,0%	62,2%	61,1%
2012	55,4%	62,4%	37,7%	62,7%	61,9%	61,3%
2013	57,2%	61,8%	37,2%	61,8%	61,2%	60,7%
2014	58,2%	61,7%	32,4%	61,5%	62,2%	61,0%
2015	58,1%	59,8%	33,9%	61,9%	63,1%	61,5%
2016	58,1%	59,9%	34,9%	61,8%	63,1%	61,4%
2017	57,3%	59,0%	52,5%	61,0%	62,8%	61,1%
2018	56,5%	58,4%	42,4%	61,3%	61,7%	60,5%
2019	55,4%	58,6%	42,3%	61,2%	61,3%	60,2%
BRASIL: RC						
2005	1,200	1,319	1,268	1,304	1,225	1,261
2006	1,121	1,322	1,241	1,238	1,189	1,214
2007	1,136	1,289	1,177	1,245	1,184	1,207
2008	1,127	1,263	1,209	1,278	1,218	1,231
2009	1,078	1,241	1,202	1,278	1,231	1,225
2010	1,116	1,152	1,242	1,226	1,254	1,219
2011	1,107	1,200	1,240	1,242	1,246	1,225
2012	1,113	1,253	0,757	1,260	1,242	1,230
2013	1,144	1,237	0,744	1,237	1,225	1,214
2014	1,162	1,232	0,647	1,227	1,242	1,217
2015	1,165	1,199	0,680	1,241	1,265	1,232
2016	1,163	1,199	0,699	1,237	1,263	1,229
2017	1,159	1,192	1,061	1,234	1,270	1,235
2018	1,141	1,178	0,855	1,237	1,246	1,221
2019	1,120	1,184	0,856	1,238	1,239	1,217

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 145 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (PRESENCIAL): QUANTIDADE						
2005	48.866	57.424	9.840	160.397	170.197	446.724
2006	46.783	48.332	10.477	159.922	180.749	446.263
2007	49.782	51.012	10.601	144.969	195.931	452.295
2008	46.211	48.821	10.906	152.222	220.508	478.668
2009	48.869	44.844	8.835	92.226	296.345	491.119
2010	50.984	38.549	9.234	247.355	150.104	496.226
2011	53.914	45.013	8.602	244.568	167.509	519.606
2012	53.003	46.119	5.679	238.570	182.466	525.837
2013	61.031	40.698	5.949	225.541	161.191	494.410
2014	69.405	49.254	4.643	219.495	157.705	500.502
2015	71.594	47.746	5.032	237.591	188.407	550.370
2016	78.769	45.197	5.414	235.114	198.716	563.210
2017	81.629	46.012	7.568	223.212	207.421	565.842
2018	81.725	46.144	6.150	202.669	253.009	589.697
2019	79.909	46.147	5.390	186.722	233.443	551.611
BRASIL (PRESENCIAL): IPE						
2005	56,8%	65,5%	63,0%	64,7%	60,6%	62,2%
2006	55,9%	63,2%	62,5%	62,4%	59,6%	60,6%
2007	55,8%	63,8%	58,6%	61,8%	58,5%	59,8%
2008	55,0%	61,9%	59,6%	62,1%	59,0%	59,8%
2009	53,4%	58,8%	60,0%	60,1%	59,4%	58,8%
2010	54,6%	57,5%	62,0%	60,0%	60,4%	59,4%
2011	54,8%	58,5%	61,9%	60,3%	60,7%	59,7%
2012	55,1%	58,7%	37,9%	61,0%	60,7%	59,6%
2013	56,6%	58,0%	37,5%	60,7%	60,1%	59,3%
2014	57,8%	60,0%	32,6%	60,7%	60,0%	59,5%
2015	57,5%	58,7%	34,1%	61,4%	60,5%	59,9%
2016	57,7%	59,2%	35,1%	61,2%	60,6%	59,9%
2017	57,2%	58,1%	51,9%	60,0%	61,1%	59,7%
2018	56,0%	57,4%	41,8%	60,7%	60,8%	59,5%
2019	55,2%	57,6%	41,4%	60,3%	60,4%	59,0%
BRASIL (PRESENCIAL): RC						
2005	1,143	1,317	1,268	1,302	1,219	1,252
2006	1,111	1,255	1,241	1,240	1,183	1,203
2007	1,120	1,280	1,177	1,241	1,175	1,200
2008	1,115	1,255	1,209	1,259	1,195	1,212
2009	1,069	1,177	1,202	1,204	1,189	1,178
2010	1,093	1,152	1,242	1,203	1,210	1,189
2011	1,098	1,172	1,240	1,208	1,216	1,195
2012	1,105	1,179	0,762	1,224	1,218	1,197
2013	1,133	1,160	0,751	1,215	1,202	1,187
2014	1,154	1,197	0,651	1,212	1,198	1,188
2015	1,152	1,177	0,684	1,231	1,213	1,201
2016	1,153	1,184	0,703	1,224	1,213	1,198
2017	1,156	1,174	1,049	1,213	1,235	1,207
2018	1,130	1,157	0,843	1,226	1,227	1,201
2019	1,115	1,165	0,837	1,218	1,221	1,194

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 146 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes do sexo feminino concluintes de cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2005-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (EAD): QUANTIDADE						
2005	6.410	735	0	1.597	2.522	11.264
2006	1.085	9.409	0	1.061	8.273	19.828
2007	1.779	1.345	0	2.270	15.418	20.812
2008	1.379	3.787	0	11.287	33.453	49.906
2009	1.474	13.073	0	23.417	62.838	100.802
2010	4.668	3.271	0	32.293	60.306	100.538
2011	7.508	7.634	0	43.149	47.287	105.578
2012	8.618	14.038	0	46.049	52.455	121.160
2013	4.906	10.593	0	32.793	60.685	108.977
2014	5.205	6.086	0	30.259	86.356	127.906
2015	6.528	4.215	0	31.049	116.038	157.830
2016	6.314	3.542	0	31.992	114.371	156.219
2017	5.146	3.889	254	37.656	120.847	167.792
2018	6.983	4.100	200	26.847	137.479	175.609
2019	3.021	4.856	254	33.780	158.986	200.897
BRASIL (EAD): IPE						
2005	96,9%	73,1%		75,7%	87,1%	89,2%
2006	96,3%	91,6%		50,6%	67,2%	76,8%
2007	93,9%	89,2%		80,2%	65,4%	69,8%
2008	86,3%	68,0%		79,1%	68,8%	71,2%
2009	76,2%	76,3%		83,9%	73,7%	76,2%
2010	71,8%	57,5%		71,9%	68,7%	69,4%
2011	58,8%	70,0%		73,8%	68,1%	69,6%
2012	57,9%	78,5%		73,8%	66,3%	69,5%
2013	65,0%	83,1%		70,6%	64,4%	67,6%
2014	64,3%	80,9%		67,9%	66,7%	67,4%
2015	66,3%	76,0%		66,0%	67,8%	67,5%
2016	64,6%	71,0%		67,0%	68,0%	67,7%
2017	59,8%	72,4%	79,1%	68,1%	66,0%	66,4%
2018	63,2%	73,3%	75,5%	65,8%	63,6%	64,1%
2019	62,4%	69,3%	80,6%	67,3%	62,7%	63,6%
BRASIL (EAD): RC						
2005	1,949	1,471		1,523	1,751	1,794
2006	1,913	1,820		1,006	1,335	1,527
2007	1,885	1,791		1,609	1,313	1,401
2008	1,749	1,378		1,604	1,394	1,444
2009	1,527	1,528		1,680	1,475	1,526
2010	1,438	1,152		1,440	1,377	1,390
2011	1,178	1,403		1,479	1,364	1,395
2012	1,162	1,576		1,483	1,331	1,395
2013	1,302	1,664		1,414	1,289	1,354
2014	1,283	1,614		1,355	1,331	1,345
2015	1,329	1,523		1,323	1,359	1,354
2016	1,293	1,421		1,341	1,361	1,355
2017	1,209	1,463	1,600	1,377	1,335	1,343
2018	1,276	1,480	1,523	1,327	1,283	1,294
2019	1,261	1,401	1,630	1,360	1,267	1,285

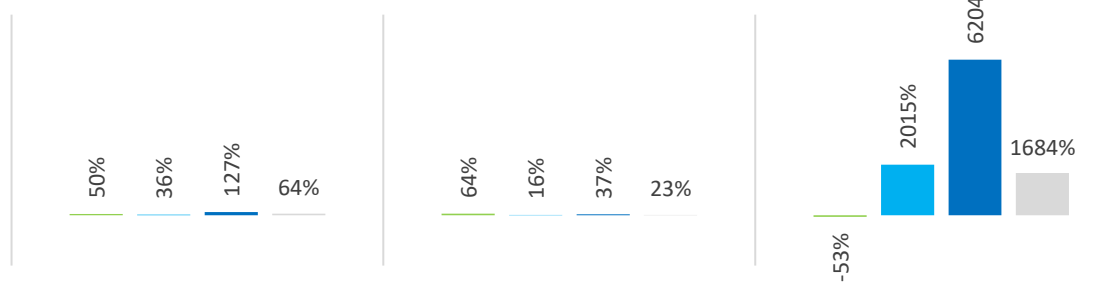
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 147 – Variações de quantidade e proporção de estudantes do sexo feminino concluintes de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2005-2019)

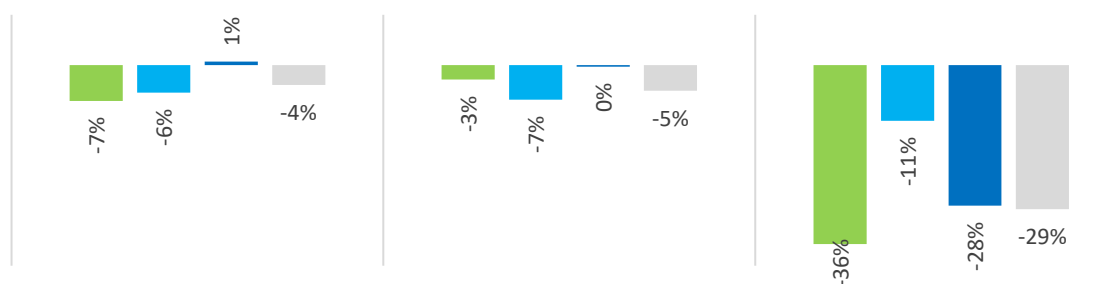
MATRÍCULA	FEDERAL			PSFL E IESC			MERCANTIL			
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC
TOTAL	2005 > 2009	-9%	-10%	-10%	-29%	-2%	-2%	108%	1%	1%
	2010 > 2014	34%	5%	4%	-11%	0%	0%	16%	-1%	-1%
	2015 > 2019	6%	-5%	-4%	-18%	-1%	0%	29%	-3%	-2%
	2005 > 2019	50%	-7%	-7%	36%	-6%	-5%	127%	1%	1%
PRESEN	2005 > 2009	0%	-6%	-6%	-43%	-7%	-8%	74%	-2%	-2%
	2010 > 2014	36%	6%	6%	-11%	1%	1%	5%	-1%	-1%
	2015 > 2019	12%	-4%	-3%	-21%	-2%	-1%	24%	0%	1%
	2005 > 2019	64%	-3%	-2%	16%	-7%	-6%	37%	0%	0%
EAD	2005 > 2009	-77%	-21%	-22%	1366%	11%	10%	2392%	-15%	-16%
	2010 > 2014	12%	-10%	-11%	-6%	-5%	-6%	43%	-3%	-3%
	2015 > 2019	-54%	-6%	-5%	9%	2%	3%	37%	-8%	-7%
	2005 > 2019	-53%	-36%	-35%	2015%	-11%	-11%	6204%	-28%	-28%

2005 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

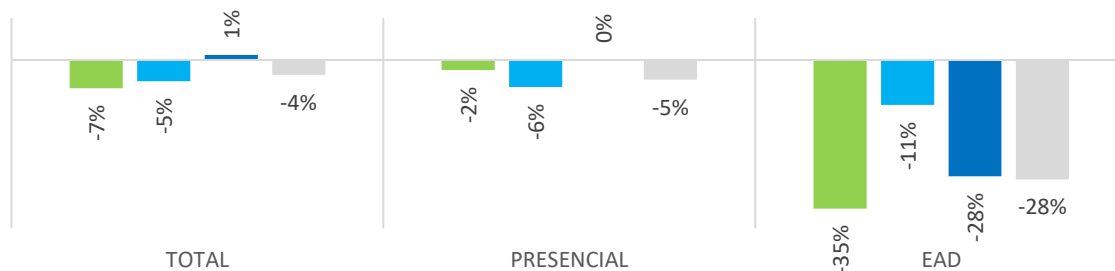
VARIÇÃO DA QUANTIDADE



VARIÇÃO DO IPE



VARIÇÃO DA RC



■ FEDERAL ■ PSFL E IESC ■ MERCANTIL ■ TOTAL

b) Concluintes do sexo feminino no ENADE (2009-2019)

A classificação de concluintes do sexo feminino no ENADE é registrada pela IES na inscrição do estudante. Algumas edições do Exame ofereciam a alternativa “Não declarado”, representando 0,003% do total de registros.

Foram analisados os dados das edições do ENADE 2009 a 2019, especialmente os ciclos avaliativos C3 (2010-2012), C4 (2013-2015) e C5 (2016-2018). A amostra considerou apenas os estudantes concluintes que responderam toda a prova e declararam seu sexo, totalizando 3.103.523 no Brasil, 184.780 no RS e 156.793 em SC. A partir dessa amostra, foram produzidos os dados sobre as pessoas identificadas como do sexo feminino.

Os primeiros dados gerados correspondem ao quantitativo de concluintes do sexo feminino em cada modelo institucional no RS, SC e no Brasil.

Em seguida, para cada Modelo Institucional (MI_x), foi calculado o Índice da Proporção de Estudantes (IPE) concluintes do sexo feminino, denominado IPE.FEM, expresso na forma percentual.

$$\text{IPE.FEM.MI}_x = \frac{\text{soma de concluintes do ENADE, identificados como do sexo feminino, que responderam toda a prova, em cursos de IES classificadas no modelo institucional } x}{\text{soma de concluintes do ENADE, que responderam toda a prova e declararam sexo, em cursos de IES classificadas no modelo institucional } x} \%$$

O valor do IPE.FEM.MI (A) foi então relacionado com o Índice da Proporção da População de 18 a 24 anos do sexo feminino (IPP18-24.FEM) (B), por meio da Razão Contextual (A/B), para cada modelo institucional.

A Tabela 148 apresenta os dados produzidos sobre concluintes do sexo feminino na graduação, participantes de toda a prova do ENADE, segmentados por modelo institucional no Brasil. Na primeira parte, são apresentadas as quantidades de estudantes desse grupo nas edições anuais de 2009 a 2019, compiladas em períodos correspondentes aos ciclos avaliativos C3, C4 e C5. A segunda parte mostra o IPE, ou seja, as proporções de concluintes desse grupo em cada modelo institucional em relação ao total de concluintes do mesmo modelo. A terceira parte revela a variação do IPE entre os ciclos C3 e C4, bem como o acumulado entre os ciclos C3 e C5.

Tabela 148 – Quantidade e proporção de concluintes do sexo feminino que participaram do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PSFL e IESC	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE						
2009	9.588	5.502	2.426	32.699	103.752	153.967
2010	8.843	10.955	951	36.104	25.866	82.719
2011	21.253	22.626	2.058	52.905	35.242	134.084
2012	9.098	5.896	1.637	87.922	89.500	194.053
2013	13.372	5.678	492	41.060	38.272	98.874
2014	39.175	32.305	1.632	62.219	64.113	199.444
2015	16.852	8.947	1.796	102.519	104.898	235.012
2016	18.745	6.798	757	50.711	53.060	130.071
2017	46.100	26.845	2.536	67.733	78.196	221.410
2018	20.897	10.568	2.510	87.145	124.197	245.317
2019	31.063	9.625	2.184	67.052	85.243	195.167
Ciclo 3	39.194	39.477	4.646	176.931	150.608	410.856
Ciclo 4	69.399	46.930	3.920	205.798	207.283	533.330
Ciclo 5	85.742	44.211	5.803	205.589	255.453	596.798
PROPORÇÃO DO GRUPO SOBRE O TOTAL DE CONCLUINTE (IPE)						
2009	52,5%	52,9%	55,2%	57,7%	58,4%	57,6%
2010	63,9%	75,7%	66,5%	72,5%	74,0%	72,3%
2011	53,8%	67,2%	61,4%	62,9%	66,8%	62,9%
2012	53,8%	54,6%	60,1%	58,9%	58,8%	58,5%
2013	65,7%	64,4%	58,3%	71,6%	75,7%	71,7%
2014	55,6%	66,9%	65,0%	57,1%	64,7%	60,6%
2015	56,5%	56,2%	59,2%	59,5%	60,9%	59,8%
2016	66,0%	66,5%	68,6%	71,6%	77,3%	72,6%
2017	51,4%	61,4%	57,1%	54,7%	62,3%	57,2%
2018	57,8%	58,1%	61,8%	61,4%	62,3%	61,4%
2019	49,3%	52,5%	54,2%	56,8%	58,2%	55,8%
Ciclo 3	55,8%	67,0%	61,9%	62,5%	62,8%	62,3%
Ciclo 4	57,5%	64,2%	61,4%	60,8%	64,4%	62,0%
Ciclo 5	55,6%	61,3%	60,4%	61,1%	64,9%	61,8%
EVOLUÇÃO DO IPE						
Do C3 > C4	3,0%	-4,1%	-0,9%	-2,8%	2,6%	-0,5%
Do C4 > C5	-3,3%	-4,6%	-1,5%	0,5%	0,7%	-0,3%
Do C3 > C5	-0,4%	-8,5%	-2,4%	-2,3%	3,4%	-0,8%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

A Tabela 149 apresenta a Razão Contextual (RC) de concluintes do sexo feminino no ENADE, no Brasil. O cálculo é realizado dividindo o Índice da Proporção de Estudantes (IPE) pelo Índice de Proporção da População de 18 a 24 anos (IPP18-24).

Tabela 149 – Razão Contextual (RC) de concluintes do sexo feminino no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	IPP	IPP18-24	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PSFL e IESC	MERCANTIL	TOTAL
2009	51,30%	49,92%	1,051	1,060	1,106	1,156	1,169	1,153
2010	51,39%	49,91%	1,281	1,517	1,332	1,452	1,483	1,448
2011	51,48%	49,91%	1,079	1,346	1,230	1,261	1,339	1,259
2012	51,02%	49,81%	1,080	1,096	1,207	1,183	1,180	1,174
2013	51,04%	49,96%	1,315	1,288	1,167	1,434	1,516	1,435
2014	51,05%	50,11%	1,109	1,334	1,298	1,140	1,290	1,208
2015	51,06%	49,89%	1,133	1,126	1,186	1,192	1,222	1,198
2016	51,07%	49,98%	1,320	1,330	1,372	1,433	1,546	1,452
2017	51,08%	49,45%	1,040	1,242	1,155	1,105	1,259	1,156
2018	51,09%	49,56%	1,167	1,172	1,247	1,240	1,257	1,238
2019	51,10%	49,47%	0,997	1,060	1,095	1,149	1,176	1,128
Ciclo 3	51,30%	49,88%	1,125	1,350	1,248	1,260	1,266	1,256
Ciclo 4	51,05%	49,99%	1,147	1,281	1,223	1,212	1,284	1,236
Ciclo 5	51,08%	49,66%	1,138	1,255	1,237	1,250	1,328	1,264

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

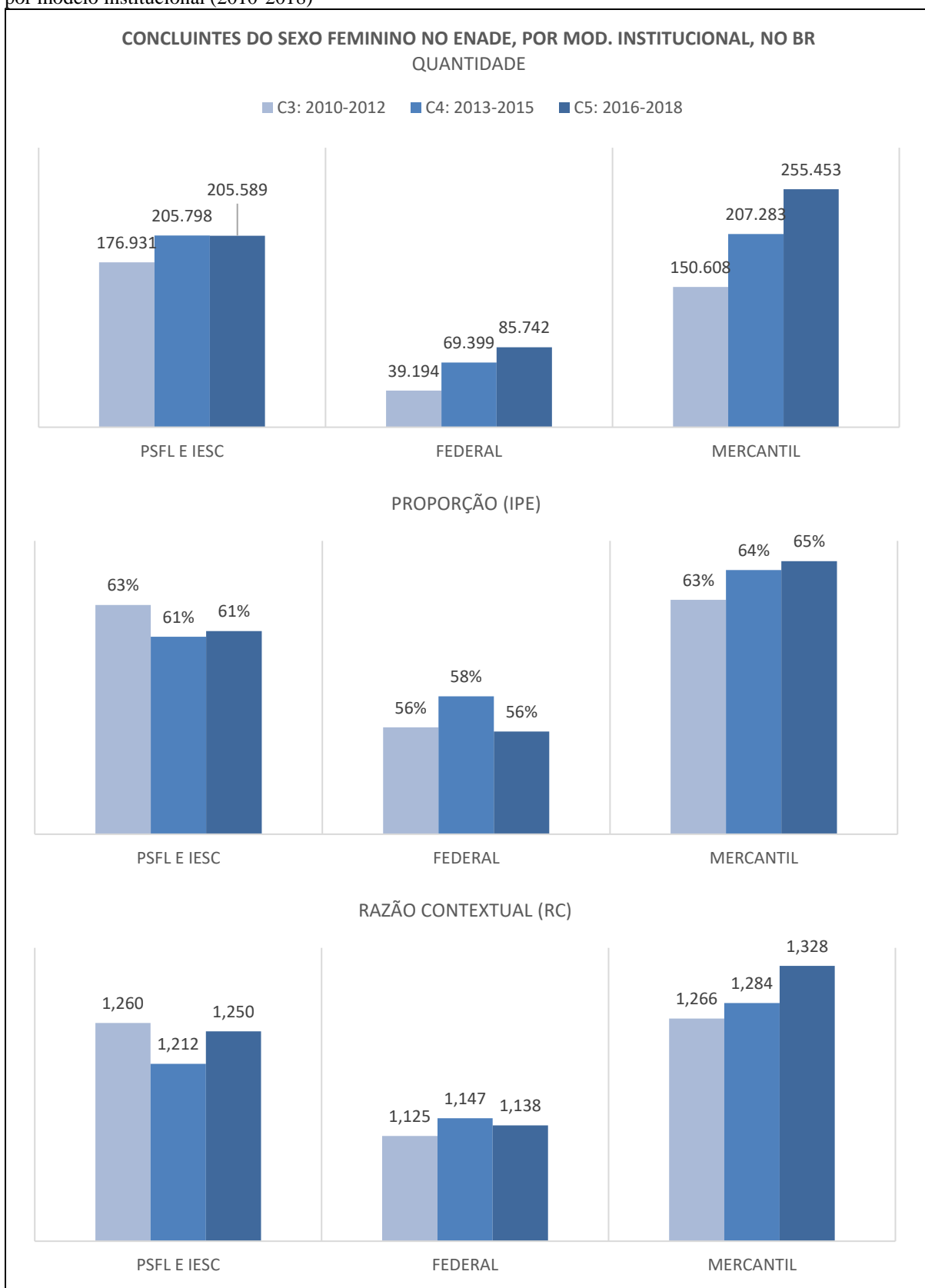
Os dados dos indicadores das tabelas anteriores foram sintetizados na Tabela 150 e ilustrados no Gráfico 58.

Tabela 150 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes do sexo feminino no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)

DADOS Períodos	MODELOS INSTITUCIONAIS		
	PSFL E IESC	FEDERAL	MERCANTIL
QUANTIDADE			
C3: 2010-2012	176.931	39.194	150.608
C4: 2013-2015	205.798	69.399	207.283
C5: 2016-2018	205.589	85.742	255.453
Δ QTD.			
Do C3 > C4	16,3%	77,1%	37,6%
Do C4 > C5	-0,1%	23,5%	23,2%
Acumulado C3 > C5	16,2%	118,8%	69,6%
PROPORÇÃO (IPE)			
C3: 2010-2012	62,5%	55,8%	62,8%
C4: 2013-2015	60,8%	57,5%	64,4%
C5: 2016-2018	61,1%	55,6%	64,9%
Δ IPE			
Do C3 > C4	-2,8%	3,0%	2,6%
Do C4 > C5	0,5%	-3,3%	0,7%
TOTAL: do C3 > C5	-2,3%	-0,4%	3,4%
RAZÃO CONTEXTUAL (RC)			
C3: 2010-2012	1,260	1,125	1,266
C4: 2013-2015	1,212	1,147	1,284
C5: 2016-2018	1,250	1,138	1,328
Δ RC			
Do C3 > C4	-3,9%	1,9%	1,5%
Do C4 > C5	3,2%	-0,7%	3,4%
TOTAL: do C3 > C5	-0,8%	1,1%	4,9%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 58 - Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes do sexo feminino no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

As tabelas 151 e 152 apresentam a quantidade, o IPE de concluintes do sexo feminino e sua variação por modelo institucional, no RS e em SC, respectivamente.

Tabela 151 – Quantidade e proporção de concluintes do sexo feminino que participaram do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED.	EST.	MUN.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	3.406	856	26	0	2.890	998	1.692	9.868
2010	1.299	1.010	5	0	1.102	555	162	4.133
2011	1.939	1.891	49	0	1.349	7.447	215	12.890
2012	4.140	743	15	0	3.057	2.479	1.840	12.274
2013	1.656	1.259	23	0	1.355	1.770	165	6.228
2014	2.424	2.783	63	0	1.665	1.328	402	8.665
2015	4.809	1.267	16	0	4.151	2.009	2.777	15.029
2016	1.942	1.822	0	0	1.458	906	637	6.765
2017	2.527	2.702	131	0	1.971	1.541	469	9.341
2018	4.280	1.700	50	0	3.275	2.250	2.736	14.291
2019	3.356	2.816	44	0	1.774	1.056	1.866	10.912
Ciclo 3	7.378	3.644	69	0	5.508	10.481	2.217	29.297
Ciclo 4	8.889	5.309	102	0	7.171	5.107	3.344	29.922
Ciclo 5	8.749	6.224	181	0	6.704	4.697	3.842	30.397
PROPORÇÃO (IPE)								
2009	58,2%	47,5%	44,1%		56,9%	54,1%	55,0%	55,7%
2010	71,1%	62,9%	41,7%		77,1%	74,4%	81,4%	71,0%
2011	57,5%	58,3%	54,4%		50,7%	85,7%	48,8%	69,7%
2012	58,9%	49,6%	68,2%		57,6%	56,2%	59,8%	57,5%
2013	68,1%	61,6%	53,5%		74,4%	79,5%	64,5%	70,6%
2014	52,8%	57,6%	58,9%		46,7%	57,5%	54,2%	53,6%
2015	60,0%	54,6%	64,0%		59,4%	56,7%	61,8%	59,2%
2016	71,3%	63,8%			74,3%	70,3%	75,5%	69,9%
2017	50,1%	49,6%	76,6%		49,2%	61,4%	39,1%	50,8%
2018	62,4%	56,5%	68,5%		61,3%	60,8%	62,3%	61,1%
2019	56,7%	51,6%	39,3%		54,1%	59,3%	61,0%	55,7%
Ciclo 3	60,3%	57,4%	55,6%		58,6%	75,7%	59,6%	64,1%
Ciclo 4	59,1%	57,7%	58,3%		57,9%	63,2%	60,9%	59,4%
Ciclo 5	59,8%	55,0%	73,6%		59,3%	62,6%	59,7%	59,1%
EVOLUÇÃO DO IPE								
Do C3 > C4	-2,0%	0,6%	4,7%		-1,2%	-16,5%	2,1%	-7,4%
Do C4 > C5	1,2%	-4,7%	26,2%		2,3%	-1,0%	-2,0%	-0,5%
Do C3 > C5	-0,8%	-4,2%	32,2%		1,1%	-17,3%	0,1%	-7,9%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

Tabela 152 – Quantidade e proporção de concluintes do sexo feminino que participaram do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED.	EST.	MUN.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	3.636	255	170	18	591	222	2.503	7.395
2010	1.694	225	154	0	104	71	495	2.743
2011	1.780	338	117	26	98	138	2.956	5.453
2012	4.705	356	162	44	649	854	3.931	10.701
2013	1.594	422	128	0	45	58	1.292	3.539
2014	2.490	840	935	92	89	151	6.015	10.612
2015	5.173	606	127	130	681	818	5.071	12.606
2016	1.953	732	90	0	232	83	1.736	4.826
2017	2.749	1.269	678	114	222	465	8.400	13.897
2018	4.604	632	207	115	643	592	6.134	12.927
2019	3.534	1.069	375	0	373	294	3.578	9.223
Ciclo 3	8.179	919	433	70	851	1.063	7.382	18.897
Ciclo 4	9.257	1.868	1.190	222	815	1.027	12.378	26.757
Ciclo 5	9.306	2.633	975	229	1.097	1.140	16.270	31.650
PROPORÇÃO (IPE)								
2009	57,4%	51,1%	60,5%	43,9%	63,1%	43,3%	60,5%	58,0%
2010	70,2%	70,1%	56,6%		77,6%	72,4%	54,2%	66,1%
2011	55,9%	40,9%	34,9%	81,3%	40,5%	23,5%	80,0%	61,2%
2012	58,0%	50,9%	51,1%	69,8%	66,7%	50,5%	57,6%	57,3%
2013	64,1%	70,8%	62,4%		83,3%	87,9%	67,5%	66,5%
2014	52,3%	48,8%	68,2%	92,0%	31,6%	23,9%	75,4%	63,0%
2015	58,6%	54,0%	53,8%	56,3%	59,6%	54,4%	60,2%	58,7%
2016	68,7%	63,7%	53,6%		78,4%	81,4%	73,2%	69,7%
2017	50,9%	47,4%	54,2%	89,1%	41,1%	46,6%	72,9%	61,7%
2018	61,3%	54,4%	58,1%	58,1%	63,7%	61,0%	65,6%	62,9%
2019	57,4%	46,5%	53,0%		53,1%	44,7%	44,0%	49,4%
Ciclo 3	59,7%	49,8%	46,9%	73,7%	63,1%	44,7%	64,6%	59,6%
Ciclo 4	57,6%	54,3%	65,7%	67,1%	55,1%	46,6%	67,6%	61,3%
Ciclo 5	59,1%	52,8%	54,9%	70,2%	59,4%	55,1%	70,0%	63,3%
EVOLUÇÃO DO IPE								
Do C3 > C4	-3,5%	9,1%	40,2%	-9,0%	-12,6%	4,3%	4,7%	2,9%
Do C4 > C5	2,6%	-2,8%	-16,5%	4,7%	7,8%	18,1%	3,5%	3,2%
Do C3 > C5	-1,0%	6,0%	17,2%	-4,7%	-5,8%	23,1%	8,3%	6,3%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

As tabelas 153 e 154, apresentam, respectivamente, no RS e em SC, a Razão Contextual, de concluintes do sexo feminino, por modelo institucional, ao longo das edições do ENADE e dos ciclos avaliativos C3, C4 e C5.

Tabela 153 – Razão Contextual (RC) de concluintes do sexo feminino no ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	IPP	IPP18-24	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2009	51,33%	48,51%	1,200	0,979	0,908		1,173	1,116	1,134	1,149
2010	51,50%	49,41%	1,439	1,273	0,843		1,561	1,506	1,647	1,437
2011	51,68%	50,34%	1,142	1,158	1,082		1,006	1,702	0,969	1,384
2012	51,22%	49,05%	1,200	1,011	1,390		1,175	1,146	1,218	1,172
2013	51,25%	49,52%	1,375	1,244	1,080		1,503	1,606	1,302	1,426
2014	51,29%	51,65%	1,022	1,114	1,140		0,904	1,113	1,049	1,039
2015	51,46%	49,31%	1,217	1,107	1,298		1,204	1,150	1,253	1,201
2016	51,08%	48,17%	1,481	1,325			1,542	1,459	1,567	1,452
2017	51,42%	48,88%	1,025	1,014	1,567		1,007	1,256	0,800	1,040
2018	50,84%	49,49%	1,260	1,141	1,384		1,238	1,228	1,258	1,235
2019	50,52%	47,94%	1,182	1,077	0,819		1,128	1,237	1,272	1,161
Ciclo 3	51,47%	49,60%	1,216	1,157	1,122		1,182	1,526	1,202	1,293
Ciclo 4	51,33%	50,16%	1,178	1,151	1,162		1,155	1,260	1,214	1,184
Ciclo 5	51,11%	48,85%	1,224	1,126	1,506		1,213	1,282	1,222	1,210

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Tabela 154 – Razão Contextual (RC) de concluintes do sexo feminino no ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	IPP	IPP18-24	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2009	50,33%	47,11%	1,217	1,085	1,284	0,932	1,340	0,919	1,284	1,231
2010	50,40%	47,37%	1,483	1,480	1,195		1,638	1,529	1,143	1,395
2011	50,46%	47,62%	1,174	0,858	0,733	1,706	0,850	0,493	1,680	1,286
2012	50,46%	50,51%	1,148	1,008	1,012	1,383	1,321	1,000	1,141	1,134
2013	50,28%	48,51%	1,321	1,459	1,287		1,718	1,811	1,391	1,370
2014	49,77%	48,81%	1,071	0,999	1,398	1,885	0,647	0,490	1,545	1,291
2015	50,76%	47,13%	1,243	1,145	1,142	1,194	1,265	1,153	1,278	1,245
2016	50,15%	48,57%	1,415	1,311	1,103		1,614	1,675	1,508	1,434
2017	50,19%	47,52%	1,072	0,997	1,140	1,874	0,865	0,981	1,533	1,298
2018	50,44%	47,94%	1,278	1,135	1,213	1,211	1,328	1,273	1,368	1,311
2019	50,48%	50,13%	1,145	0,928	1,058		1,060	0,893	0,878	0,986
Ciclo 3	50,44%	48,50%	1,203	1,003	0,945	1,486	1,272	0,902	1,302	1,201
Ciclo 4	50,27%	48,15%	1,148	1,082	1,310	1,337	1,099	0,930	1,348	1,222
Ciclo 5	50,26%	48,01%	1,209	1,080	1,124	1,438	1,217	1,127	1,432	1,295

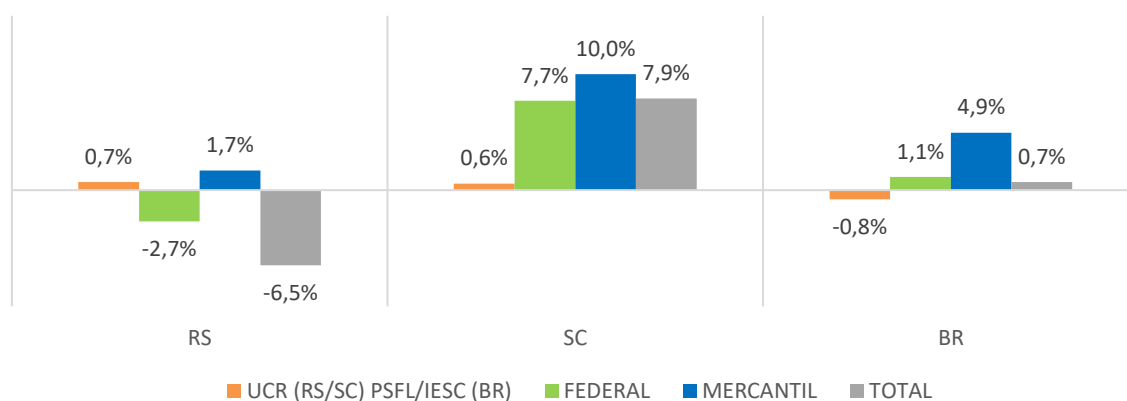
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Os resultados de quantidade, proporção e RC foram sintetizados para análise comparativa na Tabela 155 e ilustrados nos gráficos 59 e 60.

Tabela 155 – Variação da quantidade, IPE e RC de concluintes do sexo feminino no ENADE no RS e SC, por modelo institucional (2010-2018)

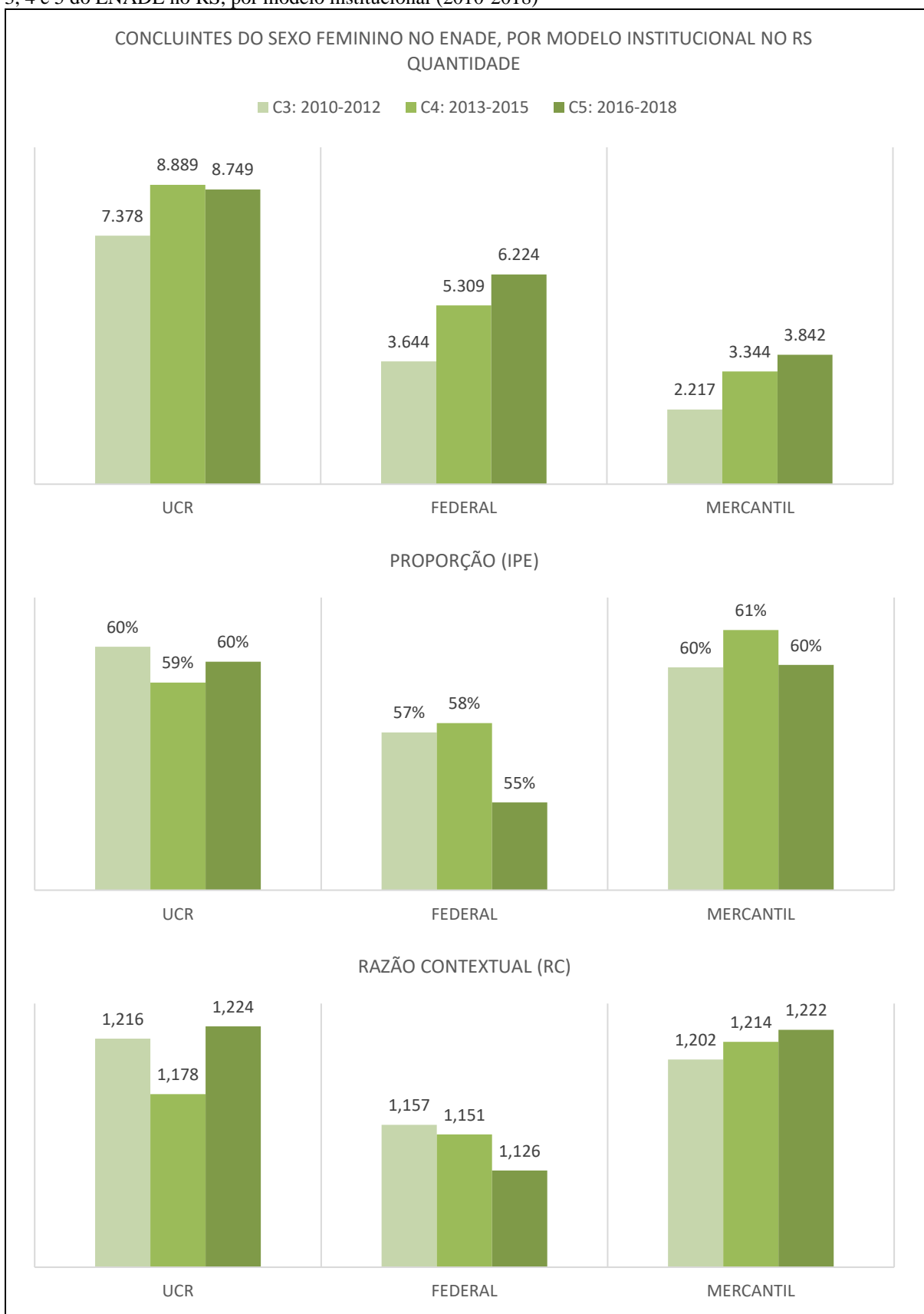
DADOS	RIO GRANDE DO SUL			SANTA CATARINA			BRASIL
	UCR	FED	MERC	UCR	FED	MERC	TOTAL
QUANTIDADE							
C3: 2010-2012	7.378	3.644	2.217	8.179	919	7.382	410.856
C4: 2013-2015	8.889	5.309	3.344	9.257	1.868	12.378	533.330
C5: 2016-2018	8.749	6.224	3.842	9.306	2.633	16.270	596.798
EVOLUÇÃO QTD.							
Do C3 > C4	20,5%	45,7%	50,8%	13,2%	103,3%	67,7%	29,8%
Do C4 > C5	-1,6%	17,2%	14,9%	0,5%	41,0%	31,4%	11,9%
Acumulado C3 > C5	18,6%	70,8%	73,3%	13,8%	186,5%	120,4%	45,3%
PROPORÇÃO (IPE)							
C3: 2010-2012	60,3%	57,4%	59,6%	59,7%	49,8%	64,6%	62,3%
C4: 2013-2015	59,1%	57,7%	60,9%	57,6%	54,3%	67,6%	62,0%
C5: 2016-2018	59,8%	55,0%	59,7%	59,1%	52,8%	70,0%	61,8%
EVOLUÇÃO IPE							
Do C3 > C4	-2,0%	0,6%	2,1%	-3,5%	9,1%	4,7%	-0,5%
Do C4 > C5	1,2%	-4,7%	-2,0%	2,6%	-2,8%	3,5%	-0,3%
TOTAL: do C3 > C5	-0,8%	-4,2%	0,1%	-1,0%	6,0%	8,3%	-0,8%
RAZÃO CONTEXTUAL (RC)							
C3: 2010-2012	1,216	1,157	1,202	1,203	1,003	1,302	1,256
C4: 2013-2015	1,178	1,151	1,214	1,148	1,082	1,348	1,236
C5: 2016-2018	1,224	1,126	1,222	1,209	1,080	1,432	1,264
EVOLUÇÃO RC							
Do C3 > C4	-3,1%	-0,6%	1,0%	-4,6%	7,9%	3,5%	-1,6%
Do C4 > C5	3,9%	-2,1%	0,7%	5,4%	-0,2%	6,3%	2,3%
TOTAL: do C3 > C5	0,7%	-2,7%	1,7%	0,6%	7,7%	10,0%	0,7%

EVOLUÇÃO DA RAZÃO CONTEXTUAL ENTRE OS CICLOS AVALIATIVOS C3 E C5



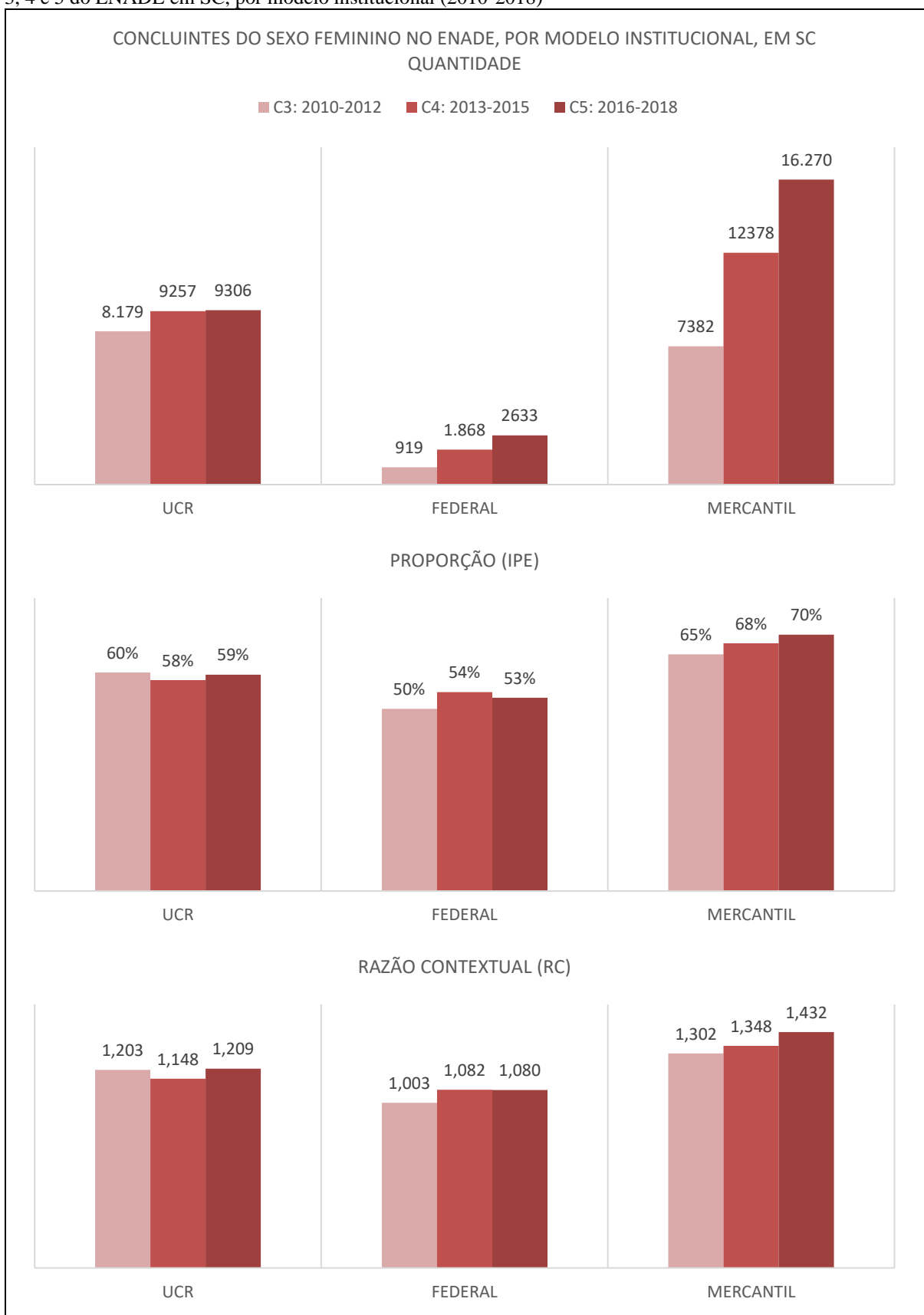
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 59 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes do sexo feminino nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 60 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes do sexo feminino nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

7.1.5.3 Concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena

a) Concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena no Censo da Educação Superior (2009-2019)

Os procedimentos de produção e análise de dados sobre os concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI), com base no Censo da Educação Superior, são os mesmos utilizados para calcular os valores sobre a totalidade das matrículas desse grupo, descrito em detalhe no item 7.1.4.4, com a devida adaptação de “matriculados” para “concluintes”.

Assim, foram produzidos quatro conjuntos de dados: soma quantitativa, proporção percentual de estudantes (IPE), Razão Contextual (RC) e as variações percentuais dos dados anteriores no período de 2009 a 2019.

Os resultados são apresentados a seguir, organizados por região (RS, SC e Brasil). Os gráficos foram inseridos no Apêndice VIII e a análise dos dados está descrita no item 7.2.4.

Rio Grande do Sul

As tabelas 156, 157 e 158 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de concluintes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2009 a 2019.

Tabela 156 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	126	85	3	0	135	86	83	518
2010	159	132	4	0	430	171	53	949
2011	213	163	1	0	62	221	166	826
2012	198	492	10	0	47	249	131	1.127
2013	409	526	10	0	64	215	150	1.374
2014	582	746	14	0	376	238	271	2.227
2015	740	858	10	0	666	482	423	3.179
2016	905	1.002	17	0	773	607	504	3.808
2017	973	1.283	27	0	708	840	948	4.779
2018	1.073	1.553	40	0	779	987	1.143	5.575
2019	1.128	1.691	41	0	738	923	1.131	5.652
IPE								
2009	0,8%	1,2%	0,4%		1,0%	0,3%	1,5%	0,8%
2010	1,1%	1,5%	3,3%		3,4%	0,9%	1,5%	1,6%
2011	1,5%	1,8%	0,7%		0,6%	0,9%	3,7%	1,3%
2012	1,3%	5,1%	4,8%		0,4%	1,0%	3,1%	1,8%
2013	3,2%	5,3%	2,7%		0,6%	1,5%	3,0%	2,6%
2014	3,9%	7,1%	4,1%		3,5%	2,9%	5,1%	4,4%
2015	5,0%	7,2%	4,3%		5,6%	6,2%	6,8%	6,0%
2016	6,3%	9,0%	6,9%		6,5%	7,9%	7,8%	7,4%
2017	6,8%	10,3%	6,3%		6,2%	11,5%	11,8%	8,9%
2018	7,2%	12,3%	9,7%		6,3%	12,6%	12,9%	9,8%
2019	7,7%	13,6%	10,3%		7,2%	12,8%	12,2%	10,4%
RC								
2009	0,042	0,064	0,021		0,055	0,018	0,080	0,040
2010	0,059	0,081	0,172		0,179	0,048	0,081	0,087
2011	0,080	0,094	0,039		0,029	0,047	0,193	0,068
2012	0,060	0,231	0,214		0,018	0,047	0,140	0,079
2013	0,155	0,255	0,131		0,028	0,074	0,144	0,125
2014	0,169	0,308	0,178		0,152	0,125	0,223	0,193
2015	0,223	0,320	0,191		0,247	0,274	0,300	0,267
2016	0,306	0,440	0,338		0,316	0,385	0,378	0,358
2017	0,294	0,442	0,271		0,269	0,494	0,507	0,382
2018	0,298	0,509	0,402		0,261	0,521	0,533	0,405
2019	0,317	0,565	0,424		0,296	0,530	0,504	0,431

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 157 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	88	82	3	0	135	66	83	457
2010	139	132	4	0	430	143	53	901
2011	192	150	1	0	62	176	166	747
2012	184	376	10	0	47	185	131	933
2013	395	476	10	0	64	161	150	1.256
2014	565	723	14	0	374	205	271	2.152
2015	721	804	10	0	645	396	421	2.997
2016	884	971	17	0	734	387	498	3.491
2017	954	1.194	27	0	644	420	942	4.181
2018	1.065	1.511	40	0	690	433	1.136	4.875
2019	1.108	1.663	41	0	659	507	1.100	5.078
IPE								
2009	0,6%	1,2%	0,4%		1,0%	1,3%	1,5%	1,0%
2010	1,0%	1,6%	3,3%		3,4%	2,2%	1,5%	2,0%
2011	1,4%	1,8%	0,7%		0,6%	2,2%	3,7%	1,6%
2012	1,3%	4,5%	4,8%		0,4%	3,0%	3,1%	2,1%
2013	3,2%	5,3%	2,7%		0,6%	2,6%	3,0%	2,9%
2014	3,9%	7,4%	4,1%		3,5%	3,8%	5,1%	4,7%
2015	5,1%	7,9%	4,3%		5,7%	6,4%	6,8%	6,2%
2016	6,3%	9,0%	6,9%		6,5%	7,5%	7,7%	7,3%
2017	6,8%	10,4%	6,3%		6,2%	8,4%	11,8%	8,5%
2018	7,2%	12,4%	9,7%		6,3%	8,3%	13,0%	9,3%
2019	7,7%	13,7%	10,3%		7,0%	9,5%	12,4%	10,0%
RC								
2009	0,030	0,063	0,021		0,055	0,069	0,080	0,052
2010	0,053	0,087	0,172		0,179	0,114	0,081	0,106
2011	0,075	0,095	0,039		0,029	0,118	0,193	0,086
2012	0,057	0,201	0,214		0,018	0,135	0,140	0,093
2013	0,156	0,255	0,131		0,028	0,126	0,144	0,139
2014	0,170	0,321	0,178		0,154	0,164	0,223	0,204
2015	0,225	0,347	0,191		0,252	0,284	0,301	0,274
2016	0,305	0,440	0,338		0,316	0,367	0,377	0,354
2017	0,293	0,450	0,271		0,268	0,361	0,508	0,366
2018	0,300	0,512	0,402		0,259	0,342	0,536	0,385
2019	0,318	0,568	0,424		0,290	0,392	0,512	0,416

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 158 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2009-2019)

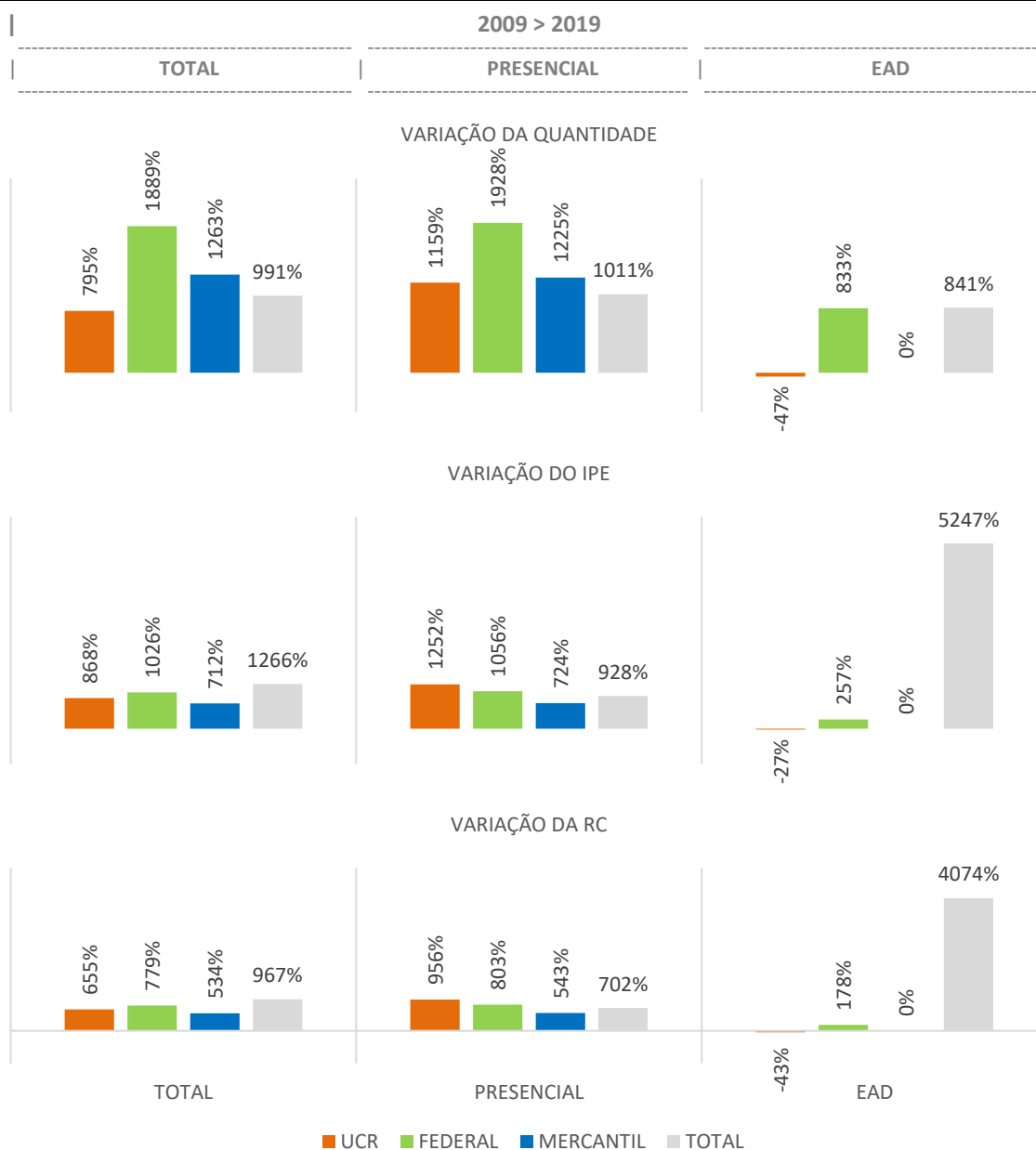
ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	38	3	0	0	0	20	0	61
2010	20	0	0	0	0	28	0	48
2011	21	13	0	0	0	45	0	79
2012	14	116	0	0	0	64	0	194
2013	14	50	0	0	0	54	0	118
2014	17	23	0	0	2	33	0	75
2015	19	54	0	0	21	86	2	182
2016	21	31	0	0	39	220	6	317
2017	19	89	0	0	64	420	6	598
2018	8	42	0	0	89	554	7	700
2019	20	28	0	0	79	416	31	574
IPE								
2009	8,4%	2,9%				0,1%		0,3%
2010	5,1%					0,2%		0,4%
2011	4,9%	1,6%				0,3%		0,4%
2012	5,1%	10,1%				0,4%		1,0%
2013	2,6%	5,2%				0,7%		1,2%
2014	3,7%	3,2%			0,9%	1,2%		1,8%
2015	4,0%	3,4%			3,5%	5,3%	4,3%	4,2%
2016	7,1%	8,9%			6,6%	8,7%	10,3%	8,3%
2017	7,7%	8,2%			6,4%	18,1%	8,2%	12,7%
2018	4,7%	10,3%			6,6%	21,2%	6,9%	15,1%
2019	6,2%	10,5%			8,7%	22,5%	8,0%	15,4%
RC								
2009	0,447	0,156				0,005		0,015
2010	0,272					0,012		0,019
2011	0,257	0,083				0,014		0,023
2012	0,229	0,457				0,016		0,045
2013	0,126	0,254				0,033		0,060
2014	0,160	0,138			0,040	0,051		0,077
2015	0,176	0,148			0,157	0,235	0,188	0,185
2016	0,347	0,432			0,320	0,423	0,504	0,403
2017	0,333	0,354			0,274	0,782	0,354	0,546
2018	0,193	0,426			0,273	0,879	0,284	0,624
2019	0,256	0,434			0,359	0,932	0,333	0,636

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 159 apresenta as variações de quantidade, proporção e Razão Contextual das matrículas de concluintes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 159 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009											
	2010 > 2014	266%	249%	187%	465%	363%	280%	411%	233%	173%		
	2015 > 2019	52%	52%	42%	97%	88%	76%	167%	80%	68%		
	2009 > 2019	795%	868%	655%	1889%	1026%	779%	1263%	712%	534%		
PRESEN	2005 > 2009											
	2010 > 2014	306%	289%	219%	448%	350%	270%	411%	233%	173%		
	2015 > 2019	54%	51%	42%	107%	75%	64%	161%	82%	70%		
	2009 > 2019	1159%	1252%	956%	1928%	1056%	803%	1225%	724%	543%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014	-15%	-28%	-41%								
	2015 > 2019	5%	55%	45%	-48%	213%	193%	1450%	89%	77%		
	2009 > 2019	-47%	-27%	-43%	833%	257%	178%					



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a)

Santa Catarina

As tabelas 160, 161 e 162 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de concluintes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2009 a 2019.

Tabela 160 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	620	207	96	2	27	77	121	1.150
2010	893	368	116	4	28	94	168	1.671
2011	967	259	77	3	39	110	500	1.955
2012	676	573	65	3	35	115	1.399	2.866
2013	1.083	401	68	1	31	82	1.299	2.965
2014	1.262	533	82	9	47	107	1.327	3.367
2015	1.267	416	66	9	69	145	6.317	8.289
2016	1.359	511	67	12	97	186	4.052	6.284
2017	1.294	574	106	21	112	232	4.079	6.418
2018	1.464	670	116	51	135	240	5.299	7.975
2019	1.412	741	142	39	176	273	8.005	10.788
IPE								
2009	3,7%	7,0%	5,5%	1,9%	1,6%	3,8%	0,5%	2,4%
2010	4,4%	9,8%	7,5%	6,1%	1,4%	3,6%	0,8%	3,3%
2011	5,1%	7,9%	5,4%	1,4%	2,4%	4,6%	3,0%	4,4%
2012	3,6%	14,4%	5,0%	1,2%	1,9%	3,7%	8,9%	6,4%
2013	5,6%	10,4%	4,6%	0,5%	2,0%	3,4%	10,7%	7,2%
2014	7,0%	12,8%	5,9%	3,5%	2,8%	3,9%	10,4%	8,2%
2015	6,9%	10,0%	2,9%	2,5%	3,8%	5,0%	17,8%	12,7%
2016	7,7%	10,6%	4,9%	3,6%	4,9%	6,4%	17,4%	12,0%
2017	7,2%	11,5%	5,5%	5,5%	5,6%	7,5%	18,3%	12,2%
2018	8,6%	12,9%	7,1%	11,4%	6,9%	7,8%	20,8%	14,6%
2019	8,5%	14,2%	9,0%	10,5%	9,4%	9,2%	25,5%	17,9%
RC								
2009	0,274	0,523	0,415	0,139	0,121	0,287	0,039	0,177
2010	0,317	0,712	0,545	0,441	0,103	0,264	0,060	0,240
2011	0,357	0,560	0,383	0,097	0,167	0,323	0,212	0,309
2012	0,216	0,854	0,295	0,072	0,115	0,219	0,532	0,381
2013	0,357	0,656	0,289	0,033	0,124	0,215	0,674	0,459
2014	0,394	0,719	0,332	0,197	0,159	0,222	0,586	0,462
2015	0,440	0,635	0,185	0,156	0,238	0,320	1,130	0,806
2016	0,491	0,670	0,314	0,228	0,312	0,404	1,108	0,764
2017	0,366	0,586	0,280	0,278	0,285	0,380	0,929	0,619
2018	0,352	0,527	0,288	0,464	0,281	0,317	0,845	0,593
2019	0,384	0,644	0,407	0,479	0,426	0,420	1,158	0,815

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 161 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	420	204	96	2	27	40	112	901
2010	526	215	116	4	28	79	140	1.108
2011	570	202	77	3	39	80	170	1.141
2012	465	232	65	3	35	96	175	1.071
2013	547	340	68	1	31	78	229	1.294
2014	761	476	82	9	47	100	298	1.773
2015	795	382	60	9	69	133	474	1.922
2016	911	458	66	12	97	172	548	2.264
2017	965	564	100	21	112	207	604	2.573
2018	1.204	610	111	51	135	210	733	3.054
2019	1.193	676	113	39	175	240	817	3.253
IPE								
2009	2,7%	7,3%	6,8%	1,9%	1,6%	4,4%	1,4%	3,0%
2010	3,0%	7,1%	7,6%	6,1%	1,4%	3,3%	2,6%	3,5%
2011	3,5%	7,4%	5,4%	1,4%	2,4%	3,6%	2,6%	3,7%
2012	2,9%	8,6%	5,0%	1,2%	1,9%	3,8%	2,8%	3,5%
2013	3,3%	10,2%	4,6%	0,5%	2,0%	3,7%	3,7%	4,1%
2014	4,9%	12,8%	5,9%	3,5%	2,8%	4,3%	5,1%	5,7%
2015	5,0%	10,0%	4,5%	2,5%	3,8%	5,3%	7,0%	5,9%
2016	6,0%	10,3%	5,1%	3,6%	4,9%	6,7%	7,4%	6,8%
2017	6,0%	11,7%	6,8%	5,5%	5,6%	8,1%	9,0%	7,6%
2018	7,8%	12,5%	8,1%	11,4%	6,9%	7,9%	9,5%	8,9%
2019	7,8%	13,8%	8,2%	10,5%	9,4%	9,1%	10,7%	9,5%
RC								
2009	0,205	0,549	0,508	0,139	0,121	0,332	0,106	0,224
2010	0,217	0,520	0,553	0,441	0,103	0,238	0,192	0,252
2011	0,245	0,520	0,383	0,097	0,167	0,255	0,183	0,258
2012	0,172	0,509	0,295	0,072	0,115	0,224	0,167	0,206
2013	0,212	0,644	0,289	0,033	0,124	0,233	0,233	0,262
2014	0,273	0,719	0,332	0,197	0,159	0,239	0,284	0,322
2015	0,315	0,634	0,284	0,156	0,238	0,337	0,444	0,373
2016	0,383	0,653	0,323	0,228	0,312	0,427	0,467	0,433
2017	0,307	0,595	0,345	0,278	0,285	0,410	0,458	0,386
2018	0,318	0,509	0,330	0,464	0,281	0,322	0,387	0,361
2019	0,353	0,629	0,372	0,479	0,429	0,415	0,488	0,434

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 162 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	200	3	0	0	0	37	9	249
2010	367	153	0	0	0	15	28	563
2011	397	57	0	0	0	30	330	814
2012	211	341	0	0	0	19	1.224	1.795
2013	536	61	0	0	0	4	1.070	1.671
2014	501	57	0	0	0	7	1.029	1.594
2015	472	34	6	0	0	12	5.843	6.367
2016	448	53	1	0	0	14	3.504	4.020
2017	329	10	6	0	0	25	3.475	3.845
2018	260	60	5	0	0	30	4.566	4.921
2019	219	65	29	0	1	33	7.188	7.535
IPE								
2009	12,6%	1,6%				3,3%	0,1%	1,3%
2010	12,9%	20,4%				8,5%	0,2%	3,0%
2011	14,6%	11,0%				15,4%	3,3%	6,0%
2012	8,5%	26,7%				3,3%	13,0%	13,1%
2013	18,9%	11,6%				1,4%	17,9%	17,4%
2014	21,4%	13,0%				1,9%	15,1%	16,0%
2015	21,1%	10,2%	0,6%			3,2%	20,3%	19,5%
2016	18,1%	13,7%	1,7%			3,8%	22,2%	21,1%
2017	16,5%	6,3%	1,3%			4,7%	22,2%	20,5%
2018	16,8%	20,3%	1,9%			6,9%	25,6%	24,2%
2019	16,3%	18,7%	14,2%		4,5%	10,1%	30,2%	28,9%
RC								
2009	0,947	0,124				0,250	0,004	0,101
2010	0,938	1,482				0,617	0,014	0,218
2011	1,032	0,777				1,086	0,231	0,425
2012	0,507	1,585				0,194	0,772	0,776
2013	1,197	0,732				0,087	1,134	1,099
2014	1,201	0,727				0,109	0,845	0,897
2015	1,340	0,649	0,041			0,205	1,291	1,240
2016	1,147	0,870	0,109			0,244	1,410	1,339
2017	0,838	0,320	0,067			0,237	1,130	1,041
2018	0,682	0,825	0,075			0,281	1,044	0,984
2019	0,740	0,849	0,646		0,207	0,460	1,372	1,314

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

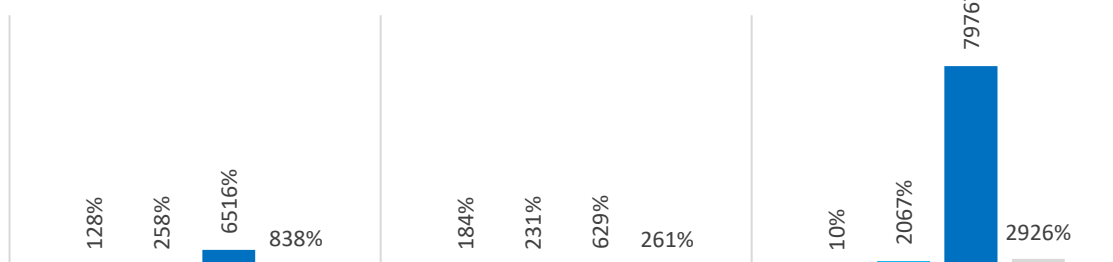
A Tabela 163 apresenta as variações de quantidade, proporção e Razão Contextual das matrículas de concluintes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 163 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

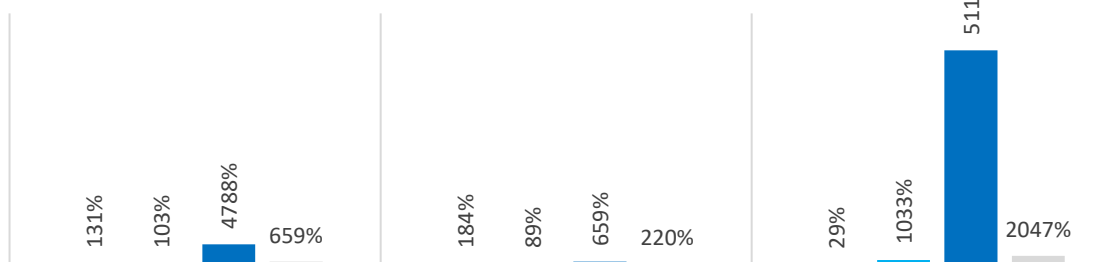
	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009											
	2010 > 2014	41%	61%	24%	45%	31%	1%	690%	1157%	870%		
	2015 > 2019	11%	22%	-13%	78%	42%	1%	27%	43%	2%		
	2009 > 2019	128%	131%	40%	258%	103%	23%	6516%	4788%	2859%		
PRES	2005 > 2009											
	2010 > 2014	45%	63%	26%	121%	79%	38%	113%	92%	48%		
	2015 > 2019	50%	57%	12%	77%	39%	-1%	72%	53%	10%		
	2009 > 2019	184%	184%	72%	231%	89%	15%	629%	659%	360%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014	37%	66%	28%	-63%	-36%	-51%	3575%	7938%	6104%		
	2015 > 2019	-54%	-23%	-45%	91%	83%	31%	23%	49%	6%		
	2009 > 2019	10%	29%	-22%	2067%	1033%	586%	79767%	51197%	30956%		

2009 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

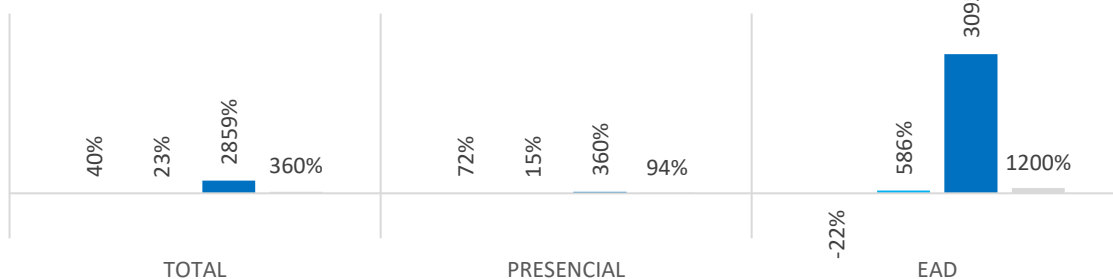
VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DO IPE



VARIAÇÃO DA RC



■ UCR ■ FEDERAL ■ MERCANTIL ■ TOTAL

Brasil

As tabelas 164, 165 e 166 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de concluintes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) em cursos de graduação (total, presencial e a distância) no Brasil, por modelo institucional, no período de 2009 a 2019.

Tabela 164 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL: QUANTIDADE						
2009	14.845	4.555	694	10.035	36.220	66.349
2010	15.311	4.718	1.029	34.206	29.653	84.917
2011	17.033	8.703	847	34.385	37.842	98.810
2012	20.739	7.530	777	37.900	50.781	117.727
2013	25.865	10.462	1.034	46.978	51.642	135.981
2014	36.597	19.562	953	62.855	70.874	190.841
2015	41.403	17.472	1.030	94.028	114.026	267.959
2016	51.202	20.557	1.235	106.578	126.076	305.648
2017	55.258	23.143	1.907	115.025	145.923	341.256
2018	61.719	25.486	1.394	108.982	205.913	403.494
2019	63.517	27.827	1.554	110.933	235.328	439.159
IPE						
2009	15,9%	4,9%	4,7%	5,5%	6,2%	6,9%
2010	15,3%	6,5%	6,9%	7,5%	8,8%	8,7%
2011	15,3%	9,9%	6,1%	7,4%	11,0%	9,7%
2012	18,7%	7,8%	5,2%	8,4%	13,4%	11,1%
2013	22,4%	12,6%	6,5%	11,2%	14,2%	13,7%
2014	28,6%	21,8%	6,6%	15,5%	18,1%	18,5%
2015	30,8%	20,1%	6,9%	21,7%	23,6%	23,3%
2016	35,0%	25,3%	8,0%	24,7%	25,4%	26,1%
2017	36,5%	27,3%	12,8%	26,9%	27,9%	28,4%
2018	39,3%	29,6%	9,3%	29,1%	32,6%	31,9%
2019	42,4%	31,9%	11,7%	30,8%	36,8%	35,1%
RC						
2009	0,299	0,092	0,089	0,104	0,117	0,129
2010	0,286	0,121	0,129	0,140	0,165	0,162
2011	0,283	0,183	0,113	0,137	0,203	0,179
2012	0,334	0,140	0,092	0,149	0,239	0,199
2013	0,400	0,225	0,115	0,201	0,254	0,244
2014	0,501	0,383	0,117	0,272	0,317	0,325
2015	0,533	0,348	0,120	0,375	0,409	0,402
2016	0,602	0,435	0,137	0,425	0,437	0,449
2017	0,604	0,453	0,212	0,446	0,462	0,470
2018	0,643	0,485	0,152	0,476	0,533	0,522
2019	0,699	0,526	0,192	0,507	0,605	0,578

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 165 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (PRESENCIAL): QUANTIDADE						
2009	14.697	4.390	694	9.379	33.749	62.909
2010	14.831	4.647	1.029	32.547	29.079	82.133
2011	15.906	8.378	847	32.510	36.728	94.369
2012	18.917	7.298	777	34.636	47.935	109.563
2013	24.032	10.169	1.034	42.147	47.959	125.341
2014	34.316	17.947	953	53.667	58.622	165.505
2015	38.262	16.992	1.030	79.087	83.394	218.765
2016	47.346	19.661	1.235	91.259	98.913	258.414
2017	52.063	21.106	1.856	94.664	114.294	283.983
2018	55.983	23.845	1.357	96.071	145.798	323.054
2019	61.370	25.456	1.495	93.706	143.527	325.554
IPE						
2009	16,0%	5,8%	4,7%	6,1%	6,8%	7,5%
2010	15,9%	6,9%	6,9%	7,9%	11,7%	9,8%
2011	16,2%	10,9%	6,1%	8,0%	13,3%	10,8%
2012	19,6%	9,3%	5,2%	8,9%	15,9%	12,4%
2013	22,3%	14,5%	6,5%	11,3%	17,9%	15,0%
2014	28,6%	21,8%	6,7%	14,8%	22,3%	19,7%
2015	30,7%	20,9%	7,0%	20,4%	26,8%	23,8%
2016	34,7%	25,7%	8,0%	23,8%	30,2%	27,5%
2017	36,5%	26,6%	12,7%	25,4%	33,7%	29,9%
2018	38,4%	29,6%	9,2%	28,8%	35,0%	32,6%
2019	42,4%	31,8%	11,5%	30,2%	37,1%	34,8%
RC						
2009	0,303	0,108	0,089	0,115	0,128	0,142
2010	0,296	0,129	0,129	0,148	0,219	0,184
2011	0,299	0,201	0,113	0,148	0,246	0,200
2012	0,351	0,166	0,093	0,158	0,285	0,222
2013	0,398	0,259	0,116	0,203	0,319	0,268
2014	0,501	0,383	0,117	0,260	0,391	0,345
2015	0,531	0,361	0,121	0,354	0,463	0,412
2016	0,596	0,443	0,138	0,409	0,519	0,473
2017	0,603	0,441	0,211	0,421	0,557	0,496
2018	0,628	0,485	0,151	0,471	0,573	0,533
2019	0,697	0,523	0,189	0,498	0,611	0,574

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 166 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (EAD): QUANTIDADE						
2009	148	165	0	656	2.471	3.440
2010	480	71	0	1.659	574	2.784
2011	1.127	325	0	1.875	1.114	4.441
2012	1.822	232	0	3.264	2.846	8.164
2013	1.833	293	0	4.831	3.683	10.640
2014	2.281	1.615	0	9.188	12.252	25.336
2015	3.141	480	0	14.941	30.632	49.194
2016	3.856	896	0	15.319	27.163	47.234
2017	3.195	2.037	51	20.361	31.629	57.273
2018	5.736	1.641	37	12.911	60.115	80.440
2019	2.147	2.371	59	17.227	91.801	113.605
IPE						
2009	7,7%	1,0%		2,3%	2,9%	2,6%
2010	7,4%	1,2%		3,7%	0,7%	1,9%
2011	8,8%	3,0%		3,2%	1,6%	2,9%
2012	12,2%	1,3%		5,2%	3,6%	4,7%
2013	24,3%	2,3%		10,4%	3,9%	6,6%
2014	28,2%	21,5%		20,6%	9,5%	13,3%
2015	31,9%	8,7%		31,8%	17,9%	21,0%
2016	39,5%	18,0%		32,1%	16,2%	20,5%
2017	37,1%	37,9%	15,9%	36,8%	17,3%	22,7%
2018	51,9%	29,4%	14,0%	31,6%	27,8%	29,4%
2019	44,3%	33,8%	18,7%	34,3%	36,2%	35,9%
RC						
2009	0,144	0,018		0,044	0,055	0,049
2010	0,138	0,023		0,069	0,012	0,036
2011	0,163	0,055		0,059	0,030	0,054
2012	0,219	0,023		0,094	0,064	0,084
2013	0,434	0,041		0,186	0,070	0,118
2014	0,494	0,376		0,362	0,166	0,234
2015	0,552	0,150		0,549	0,309	0,364
2016	0,679	0,309		0,552	0,278	0,352
2017	0,615	0,628	0,263	0,609	0,286	0,375
2018	0,850	0,480	0,228	0,517	0,455	0,480
2019	0,730	0,557	0,308	0,565	0,596	0,592

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

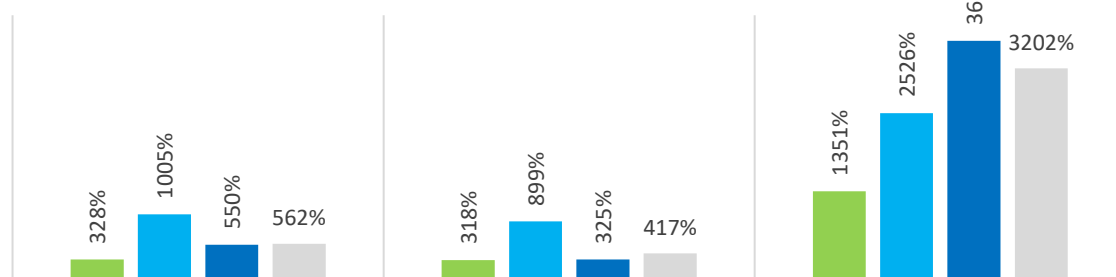
A Tabela 167 apresenta as variações de quantidade, proporção e Razão Contextual das matrículas de concluintes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 167 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de estudantes de cor ou raça preta, parda ou indígena concluintes em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

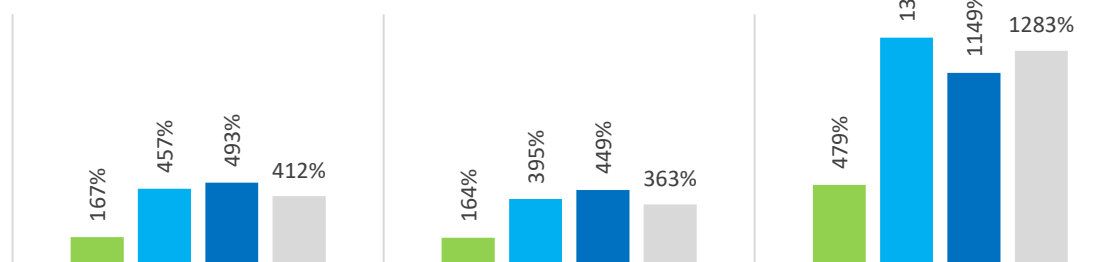
MATRÍCULA	FEDERAL			PSFL E IESC			MERCANTIL			
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC
TOTAL	2005 > 2009									
	2010 > 2014	139%	86%	75%	84%	107%	94%	139%	105%	92%
	2015 > 2019	53%	38%	31%	18%	42%	35%	106%	56%	48%
	2009 > 2019	328%	167%	133%	1005%	457%	386%	550%	493%	418%
PRESEN	2005 > 2009									
	2010 > 2014	131%	80%	69%	65%	88%	76%	102%	91%	79%
	2015 > 2019	60%	38%	31%	18%	48%	41%	72%	39%	32%
	2009 > 2019	318%	164%	130%	899%	395%	332%	325%	449%	380%
EAD	2005 > 2009									
	2010 > 2014	375%	282%	259%	454%	459%	425%	2034%	1346%	1258%
	2015 > 2019	-32%	39%	32%	15%	8%	3%	200%	102%	93%
	2009 > 2019	1351%	479%	405%	2526%	1360%	1175%	3615%	1149%	991%

2009 > 2019		
TOTAL	PRESENCIAL	EAD

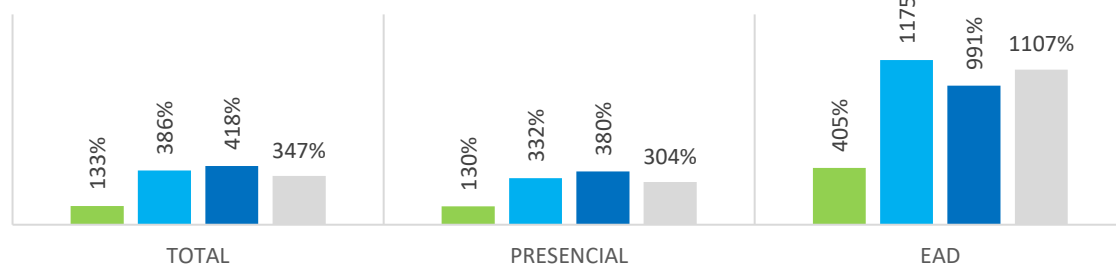
VARIAÇÃO DA QUANTIDADE



VARIAÇÃO DO IPE



VARIAÇÃO DA RC



■ FEDERAL ■ PSFL E IESC ■ MERCANTIL ■ TOTAL

b) Concluintes de cor ou raça preta, parda e indígena no ENADE (2009-2019)

A classificação por cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI) dos concluintes do ENADE é baseada na autodeclaração do estudante na pergunta 2 do Questionário do Estudante: “Como você se considera?” (edições de 2009 a 2015), substituída por “Qual é a sua cor ou raça?” (2016-2019). Em algumas edições do Exame, a resposta à questão podia não ser completa ou válida e, em outras, havia a alternativa “Não quero declarar”.

Foram analisados os dados das edições do ENADE 2009 a 2019, especialmente os ciclos avaliativos C3 (2010-2012), C4 (2013-2015) e C5 (2016-2018). A amostra desta análise foi composta somente pelos estudantes que declararam sua cor ou raça, totalizando 2.950.122 no Brasil, 177.720 no RS e 150.275 em SC, correspondendo a 95,7% do total de concluintes respondentes de toda a prova.

Os primeiros dados produzidos referem-se à quantidade da população PPI de cada modelo institucional no RS, em SC e no Brasil. Em seguida, para cada Modelo Institucional (MIx), foi calculado o Índice da Proporção de Estudantes (IPE) autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI), denominado IPE.PPI, expresso em percentual.

$$\text{IPE.PPI.MI.x} = \frac{\text{soma de concluintes do ENADE, autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena (PPI), que responderam toda a prova, em cursos de IES classificadas no modelo institucional x}}{\text{soma de concluintes do ENADE, que responderam toda a prova e declararam cor ou raça, em cursos de IES classificadas no modelo institucional x}} \%$$

O termo (A) IPE.PPI.MI foi relacionado ao (B) Índice da Proporção da População de 18 a 24 anos PPI (IPP18-24.PPI), na forma da Razão Contextual (A/B) para cada modelo institucional.

A Tabela 168 apresenta os dados gerados sobre concluintes autodeclarados de cor ou raça PPI, inscritos e participantes de toda a prova do ENADE, segmentados por modelo institucional no Brasil. Na primeira parte, são apresentadas as quantidades de estudantes desse grupo nas edições anuais de 2009 a 2019, compiladas em períodos correspondentes aos ciclos avaliativos C3, C4 e C5. A segunda parte mostra o IPE, ou seja, as proporções de concluintes desse grupo em cada modelo institucional em relação ao total de concluintes do mesmo modelo. A terceira parte revela a variação do IPE entre os ciclos C3 e C4, bem como o acumulado entre os ciclos C3 e C5.

Tabela 168 – Quantidade e proporção de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena que participaram do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PSFL e IESC	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE						
2009	4.733	2.661	624	8.386	43.244	59.648
2010	3.543	3.496	270	11.022	9.596	27.927
2011	16.174	16.032	1.076	26.273	19.436	78.991
2012	6.100	3.880	747	42.887	55.652	109.266
2013	7.530	2.985	275	17.598	21.813	50.201
2014	34.490	26.855	1.167	38.576	45.724	146.812
2015	12.250	6.834	952	57.364	72.831	150.231
2016	11.719	3.952	486	26.264	35.747	78.168
2017	40.591	21.079	1.435	42.851	56.258	162.214
2018	15.824	7.516	1.075	47.541	92.314	164.270
2019	25.536	6.404	1.149	39.201	71.129	143.419
Ciclo 3	25.817	23.408	2.093	80.182	84.684	216.184
Ciclo 4	54.270	36.674	2.394	113.538	140.368	347.244
Ciclo 5	68.134	32.547	2.996	116.656	184.319	404.652
PROPORÇÃO DO GRUPO SOBRE O TOTAL DE CONCLUINTE (IPE)						
2009	35,7%	33,5%	20,3%	18,8%	32,6%	29,6%
2010	33,2%	38,5%	23,5%	26,8%	37,3%	31,8%
2011	42,1%	49,8%	33,4%	32,2%	38,5%	38,4%
2012	36,6%	36,6%	28,1%	29,3%	37,6%	33,7%
2013	38,4%	35,1%	34,8%	32,5%	47,3%	38,9%
2014	49,1%	55,7%	46,6%	35,5%	46,3%	44,7%
2015	41,2%	43,1%	31,4%	33,4%	42,5%	38,3%
2016	42,5%	39,5%	44,8%	37,6%	52,8%	44,3%
2017	48,0%	51,1%	33,4%	35,7%	46,5%	43,7%
2018	45,3%	42,5%	26,8%	34,2%	47,4%	42,1%
2019	41,8%	35,7%	28,9%	33,7%	49,4%	41,8%
Ciclo 3	39,3%	45,1%	29,8%	29,8%	37,8%	35,0%
Ciclo 4	45,4%	50,6%	37,9%	33,9%	44,4%	40,9%
Ciclo 5	46,3%	47,2%	31,9%	35,4%	48,0%	43,1%
EVOLUÇÃO DO IPE						
Do C3 > C4	15,5%	12,1%	27,1%	13,8%	17,5%	16,8%
Do C4 > C5	2,1%	-6,7%	-15,7%	4,5%	8,3%	5,5%
Do C3 > C5	18,0%	4,6%	7,2%	18,9%	27,2%	23,3%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

A Tabela 169 apresenta a Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE, no Brasil.

Tabela 169 – Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	IPP	IPP18-24	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PSFL e IESC	MERCANTIL	TOTAL
2009	51,24%	53,02%	0,673	0,631	0,383	0,355	0,615	0,558
2010	51,44%	53,54%	0,620	0,719	0,439	0,501	0,697	0,595
2011	51,64%	54,07%	0,779	0,922	0,619	0,596	0,713	0,710
2012	53,20%	55,92%	0,655	0,654	0,503	0,524	0,672	0,602
2013	53,27%	56,00%	0,686	0,627	0,622	0,581	0,844	0,694
2014	54,03%	57,00%	0,861	0,978	0,818	0,622	0,813	0,784
2015	54,31%	57,82%	0,713	0,746	0,544	0,577	0,735	0,663
2016	55,20%	58,12%	0,731	0,679	0,771	0,646	0,908	0,763
2017	55,73%	60,40%	0,795	0,846	0,554	0,590	0,769	0,723
2018	56,16%	61,12%	0,741	0,695	0,439	0,559	0,775	0,688
2019	56,70%	60,74%	0,689	0,588	0,476	0,555	0,814	0,688
Ciclo 3	52,09%	54,51%	0,721	0,828	0,547	0,547	0,693	0,642
Ciclo 4	53,87%	56,94%	0,797	0,888	0,665	0,596	0,779	0,718
Ciclo 5	55,70%	59,88%	0,774	0,788	0,533	0,592	0,802	0,720

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

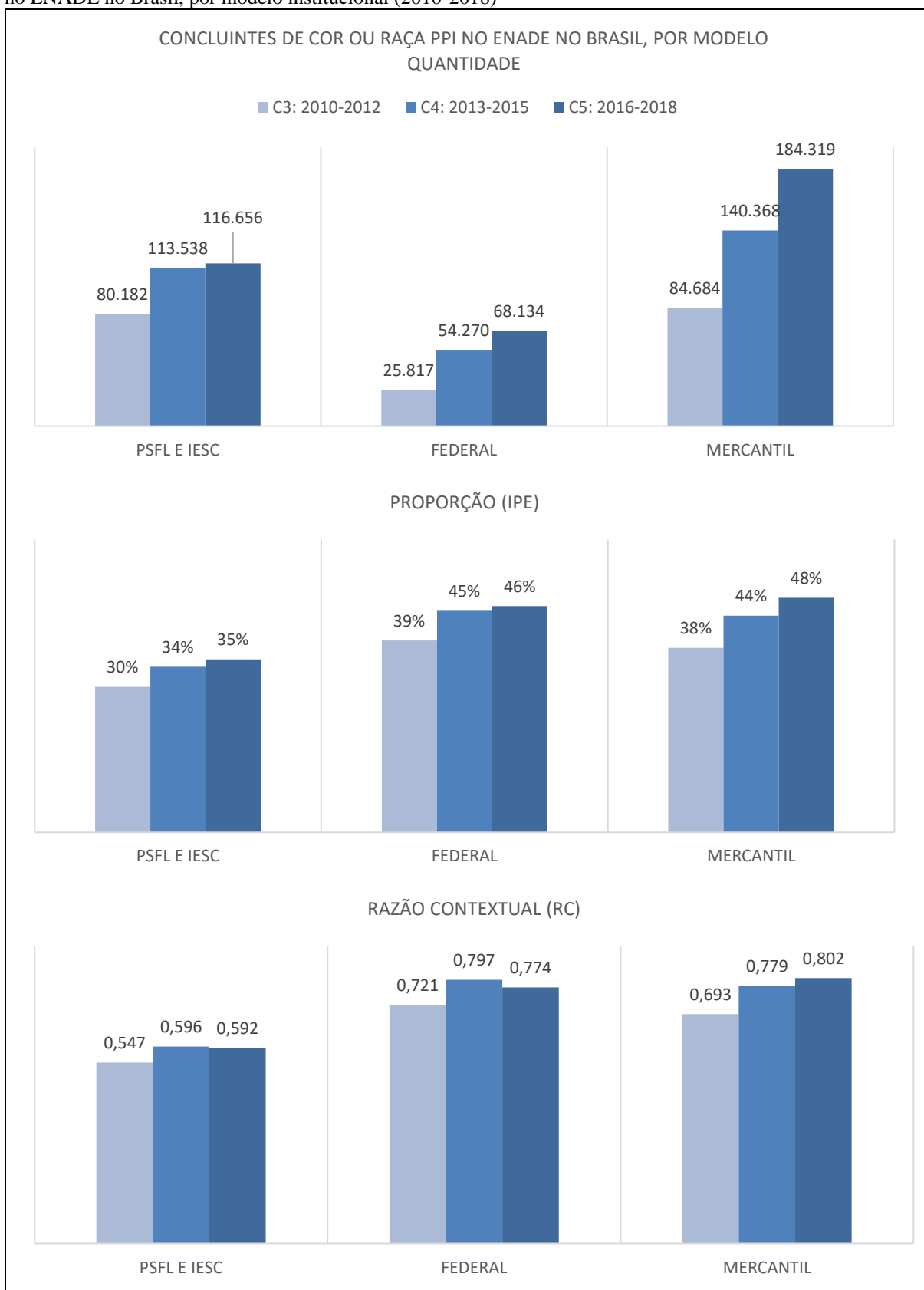
Os dados dos indicadores das tabelas anteriores foram sintetizados na Tabela 170 e ilustrados no Gráfico 61.

Tabela 170 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)

DADOS Períodos	MODELOS INSTITUCIONAIS		
	PSFL E IESC	FEDERAL	MERCANTIL
QUANTIDADE			
C3: 2010-2012	80.182	25.817	84.684
C4: 2013-2015	113.538	54.270	140.368
C5: 2016-2018	116.656	68.134	184.319
EVOLUÇÃO QTD.			
Do C3 > C4	41,6%	110,2%	65,8%
Do C4 > C5	2,7%	25,5%	31,3%
Acumulado C3 > C5	45,5%	163,9%	117,7%
PROPORÇÃO (IPE)			
C3: 2010-2012	29,8%	39,3%	37,8%
C4: 2013-2015	33,9%	45,4%	44,4%
C5: 2016-2018	35,4%	46,3%	48,0%
EVOLUÇÃO IPE			
Do C3 > C4	13,8%	15,5%	17,5%
Do C4 > C5	4,5%	2,1%	8,3%
TOTAL: do C3 > C5	18,9%	18,0%	27,2%
RAZÃO CONTEXTUAL (RC)			
C3: 2010-2012	0,547	0,721	0,693
C4: 2013-2015	0,596	0,797	0,779
C5: 2016-2018	0,592	0,774	0,802
EVOLUÇÃO RC			
Do C3 > C4	8,9%	10,6%	12,5%
Do C4 > C5	-0,6%	-2,9%	2,9%
TOTAL: do C3 > C5	8,3%	7,4%	15,8%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 61 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

As tabelas 171 e 172 apresentam a quantidade e a proporção de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena, por modelo institucional, no RS e em SC.

Tabela 171 – Quantidade e proporção de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena que participaram do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED.	EST.	MUN.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	302	117	5	0	337	136	244	1.141
2010	109	69	0	0	106	40	13	337
2011	230	305	9	0	249	3.362	57	4.212
2012	513	135	2	0	418	813	307	2.188
2013	167	155	5	0	156	746	25	1.254
2014	419	637	16	0	347	561	104	2.084
2015	647	302	6	0	720	502	593	2.770
2016	202	299	0	0	226	228	84	1.039
2017	444	702	40	0	405	497	141	2.229
2018	642	477	8	0	590	575	617	2.909
2019	415	672	10	0	284	188	366	1.935
Ciclo 3	852	509	11	0	773	4.215	377	6.737
Ciclo 4	1.233	1.094	27	0	1.223	1.809	722	6.108
Ciclo 5	1.288	1.478	48	0	1.221	1.300	842	6.177
PROPORÇÃO (IPE)								
2009	6,1%	8,3%	13,9%		8,3%	8,9%	10,4%	8,0%
2010	6,7%	5,7%			8,1%	6,5%	14,3%	6,9%
2011	6,9%	9,6%	10,6%		9,4%	40,7%	13,0%	23,5%
2012	7,4%	9,1%	9,1%		8,0%	18,8%	10,1%	10,4%
2013	7,1%	7,8%	12,2%		8,8%	36,7%	10,0%	14,8%
2014	9,1%	13,2%	15,0%		9,7%	24,4%	14,1%	12,9%
2015	8,1%	13,0%	24,0%		10,3%	14,2%	13,2%	10,9%
2016	7,5%	10,7%			11,6%	17,9%	10,1%	10,9%
2017	9,0%	13,5%	25,6%		10,5%	20,4%	12,0%	12,5%
2018	9,5%	16,3%	11,0%		11,2%	15,8%	14,3%	12,7%
2019	7,1%	12,6%	9,1%		8,8%	10,7%	12,1%	10,0%
Ciclo 3	7,1%	8,7%	9,6%		8,4%	31,9%	10,6%	15,4%
Ciclo 4	8,2%	12,0%	15,6%		9,9%	23,0%	13,2%	12,2%
Ciclo 5	8,9%	13,5%	20,9%		11,0%	17,7%	13,3%	12,3%
EVOLUÇÃO DO IPE								
Do C3 > C4	15,4%	37,7%	61,7%		18,3%	-28,0%	24,9%	-20,3%
Do C4 > C5	8,4%	13,2%	33,7%		10,9%	-23,0%	0,7%	0,4%
Do C3 > C5	25,1%	55,8%	116,3%		31,3%	-44,5%	25,7%	-20,0%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

Tabela 172 – Quantidade e proporção de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena que participaram do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED.	EST.	MUN.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	388	35	15	3	58	52	299	850
2010	176	14	20	0	6	8	115	339
2011	288	99	20	4	19	45	883	1.358
2012	778	111	22	4	79	169	997	2.160
2013	212	66	14	0	4	9	578	883
2014	519	199	136	13	25	65	2.894	3.851
2015	1.045	191	22	29	109	207	1.775	3.378
2016	258	128	8	0	25	13	803	1.235
2017	565	327	141	20	43	129	3.753	4.978
2018	920	154	47	26	107	167	2.563	3.984
2019	538	309	50	0	88	63	3.268	4.316
Ciclo 3	1.242	224	62	8	104	222	1.995	3.857
Ciclo 4	1.776	456	172	42	138	281	5.247	8.112
Ciclo 5	1.743	609	196	46	175	309	7.119	10.197
PROPORÇÃO (IPE)								
2009	7,8%	9,1%	7,7%	7,7%	6,9%	12,2%	9,8%	8,6%
2010	8,7%	6,4%	8,7%		6,6%	9,3%	18,4%	10,4%
2011	9,2%	12,2%	6,1%	12,5%	8,0%	7,8%	25,0%	15,7%
2012	9,8%	16,0%	7,0%	6,3%	7,5%	10,8%	15,0%	11,8%
2013	8,8%	11,4%	7,0%		7,4%	14,1%	33,0%	17,5%
2014	10,9%	11,6%	9,9%	13,0%	8,9%	10,4%	36,5%	22,9%
2015	11,9%	17,1%	9,3%	12,6%	9,6%	13,8%	21,2%	15,8%
2016	9,2%	11,4%	4,8%		8,5%	12,9%	34,5%	18,1%
2017	10,7%	12,9%	11,6%	16,0%	8,1%	13,2%	34,1%	23,0%
2018	12,5%	13,6%	13,4%	13,4%	10,8%	17,8%	28,1%	19,8%
2019	8,8%	13,7%	7,2%		12,7%	9,7%	41,2%	23,6%
Ciclo 3	9,5%	13,0%	7,1%	8,4%	7,5%	10,0%	18,5%	12,8%
Ciclo 4	11,1%	13,3%	9,5%	12,7%	9,4%	12,8%	29,1%	18,8%
Ciclo 5	11,3%	12,7%	11,3%	14,4%	9,7%	15,3%	31,7%	21,0%
EVOLUÇÃO DO IPE								
Do C3 > C4	17,4%	2,7%	34,0%	50,7%	24,0%	28,1%	57,3%	46,9%
Do C4 > C5	1,5%	-4,7%	18,4%	13,6%	3,2%	19,7%	9,0%	11,9%
Do C3 > C5	19,2%	-2,1%	58,7%	71,2%	27,9%	53,3%	71,4%	64,3%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

As tabelas 173 e 174 apresentam, respectivamente, no RS e em SC, a Razão Contextual, de concluintes autodeclarados de cor ou raça preta, parda ou indígena, por modelo institucional, ao longo das edições do ENADE e dos ciclos avaliativos C3, C4 e C5.

Tabela 173 – Razão Contextual (RC) de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	IPP	IPP18-24	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2009	18,47%	18,86%	0,324	0,442	0,737		0,440	0,472	0,550	0,422
2010	18,32%	18,89%	0,356	0,302			0,427	0,347	0,756	0,367
2011	18,18%	18,92%	0,364	0,510	0,560		0,499	2,149	0,686	1,241
2012	19,65%	22,21%	0,332	0,410	0,409		0,358	0,845	0,456	0,467
2013	19,78%	20,57%	0,344	0,378	0,593		0,430	1,782	0,486	0,722
2014	20,10%	23,00%	0,397	0,573	0,650		0,423	1,060	0,613	0,562
2015	19,78%	22,62%	0,357	0,576	1,061		0,456	0,627	0,585	0,483
2016	18,68%	20,54%	0,364	0,520			0,565	0,873	0,490	0,529
2017	20,46%	23,19%	0,388	0,583	1,105		0,451	0,878	0,517	0,541
2018	21,42%	24,16%	0,393	0,675	0,454		0,465	0,655	0,591	0,524
2019	21,06%	24,15%	0,293	0,523	0,376		0,364	0,441	0,502	0,415
Ciclo 3	18,72%	20,01%	0,357	0,434	0,482		0,420	1,595	0,529	0,768
Ciclo 4	19,89%	22,06%	0,374	0,542	0,707		0,450	1,041	0,599	0,555
Ciclo 5	20,19%	22,63%	0,395	0,598	0,922		0,487	0,782	0,588	0,543

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Tabela 174 – Razão Contextual (RC) de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	IPP	IPP18-24	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2009	14,14%	13,32%	0,586	0,686	0,575	0,577	0,521	0,916	0,737	0,645
2010	14,15%	13,75%	0,633	0,467	0,635		0,480	0,677	1,336	0,754
2011	14,15%	14,16%	0,648	0,861	0,431	0,883	0,564	0,552	1,765	1,108
2012	15,23%	16,83%	0,581	0,952	0,414	0,377	0,447	0,644	0,892	0,702
2013	15,32%	15,81%	0,557	0,721	0,441		0,469	0,890	2,088	1,105
2014	15,93%	17,81%	0,613	0,650	0,557	0,730	0,498	0,581	2,048	1,288
2015	14,56%	15,74%	0,754	1,086	0,592	0,798	0,608	0,874	1,346	1,002
2016	16,02%	15,75%	0,583	0,721	0,302		0,538	0,817	2,189	1,148
2017	17,34%	19,68%	0,546	0,657	0,588	0,813	0,412	0,670	1,731	1,168
2018	20,06%	24,56%	0,508	0,555	0,544	0,546	0,441	0,724	1,143	0,807
2019	19,85%	22,00%	0,401	0,623	0,329		0,577	0,442	1,871	1,071
Ciclo 3	14,51%	14,91%	0,635	0,872	0,476	0,565	0,506	0,670	1,239	0,856
Ciclo 4	15,27%	16,45%	0,676	0,811	0,579	0,771	0,569	0,778	1,766	1,140
Ciclo 5	17,81%	19,99%	0,565	0,636	0,564	0,721	0,483	0,766	1,584	1,050

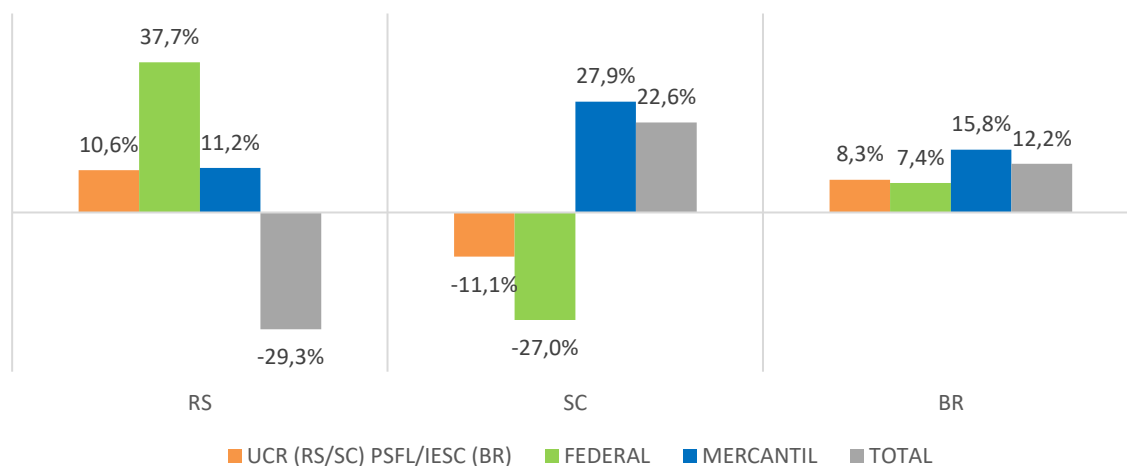
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Os resultados de quantidade, proporção e RC foram sintetizados para análise comparativa na Tabela 175 e ilustrados nos gráficos 62 e 63.

Tabela 175 – Variação da quantidade, IPE e RC de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena no ENADE no RS e SC, por modelo institucional (2010-2018)

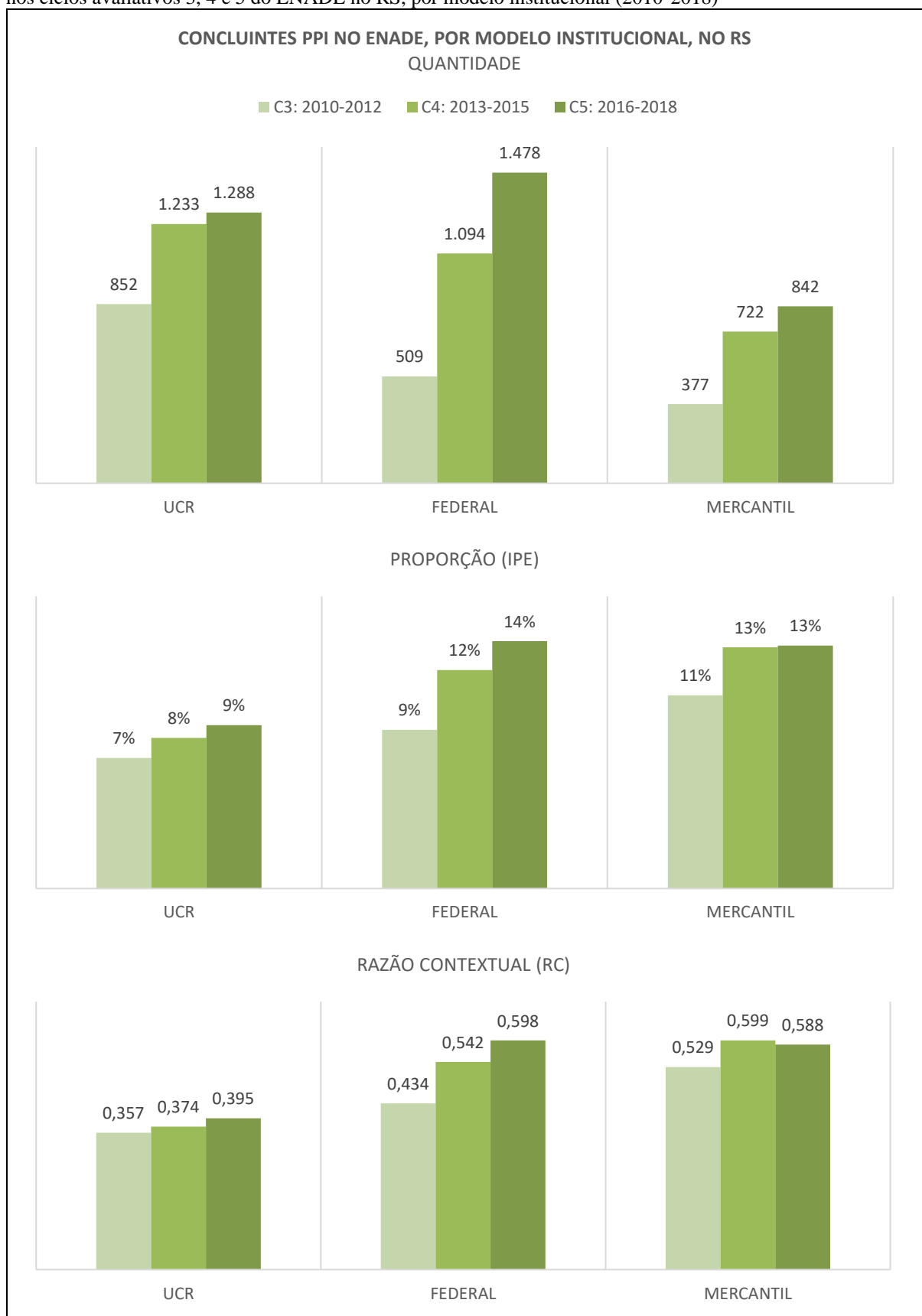
DADOS	RIO GRANDE DO SUL			SANTA CATARINA			BRASIL
	UCR	FED	MERC	UCR	FED	MERC	TOTAL
QUANTIDADE							
C3: 2010-2012	852	509	377	1.242	224	1.995	216.184
C4: 2013-2015	1.233	1.094	722	1.776	456	5.247	347.244
C5: 2016-2018	1.288	1.478	842	1.743	609	7.119	404.652
EVOLUÇÃO QTD.							
Do C3 > C4	44,7%	114,9%	91,5%	43,0%	103,6%	163,0%	60,6%
Do C4 > C5	4,5%	35,1%	16,6%	-1,9%	33,6%	35,7%	16,5%
Acumulado C3 > C5	51,2%	190,4%	123,3%	40,3%	171,9%	256,8%	87,2%
PROPORÇÃO (IPE)							
C3: 2010-2012	7,1%	8,7%	10,6%	9,5%	13,0%	18,5%	35,0%
C4: 2013-2015	8,2%	12,0%	13,2%	11,1%	13,3%	29,1%	40,9%
C5: 2016-2018	8,9%	13,5%	13,3%	11,3%	12,7%	31,7%	43,1%
EVOLUÇÃO IPE							
Do C3 > C4	15,4%	37,7%	24,9%	17,4%	2,7%	57,3%	16,8%
Do C4 > C5	8,4%	13,2%	0,7%	1,5%	-4,7%	9,0%	5,5%
TOTAL: do C3 > C5	25,1%	55,8%	25,7%	19,2%	-2,1%	71,4%	23,3%
RAZÃO CONTEXTUAL (RC)							
C3: 2010-2012	0,357	0,434	0,529	0,635	0,872	1,239	0,642
C4: 2013-2015	0,374	0,542	0,599	0,676	0,811	1,766	0,718
C5: 2016-2018	0,395	0,598	0,588	0,565	0,636	1,584	0,720
EVOLUÇÃO RC							
Do C3 > C4	4,6%	24,8%	13,2%	6,4%	-6,9%	42,6%	11,8%
Do C4 > C5	5,7%	10,3%	-1,8%	-16,4%	-21,6%	-10,3%	0,3%
TOTAL: do C3 > C5	10,6%	37,7%	11,2%	-11,1%	-27,0%	27,9%	12,2%

EVOLUÇÃO DA RAZÃO CONTEXTUAL ENTRE OS CICLOS AVALIATIVOS C3 E C5



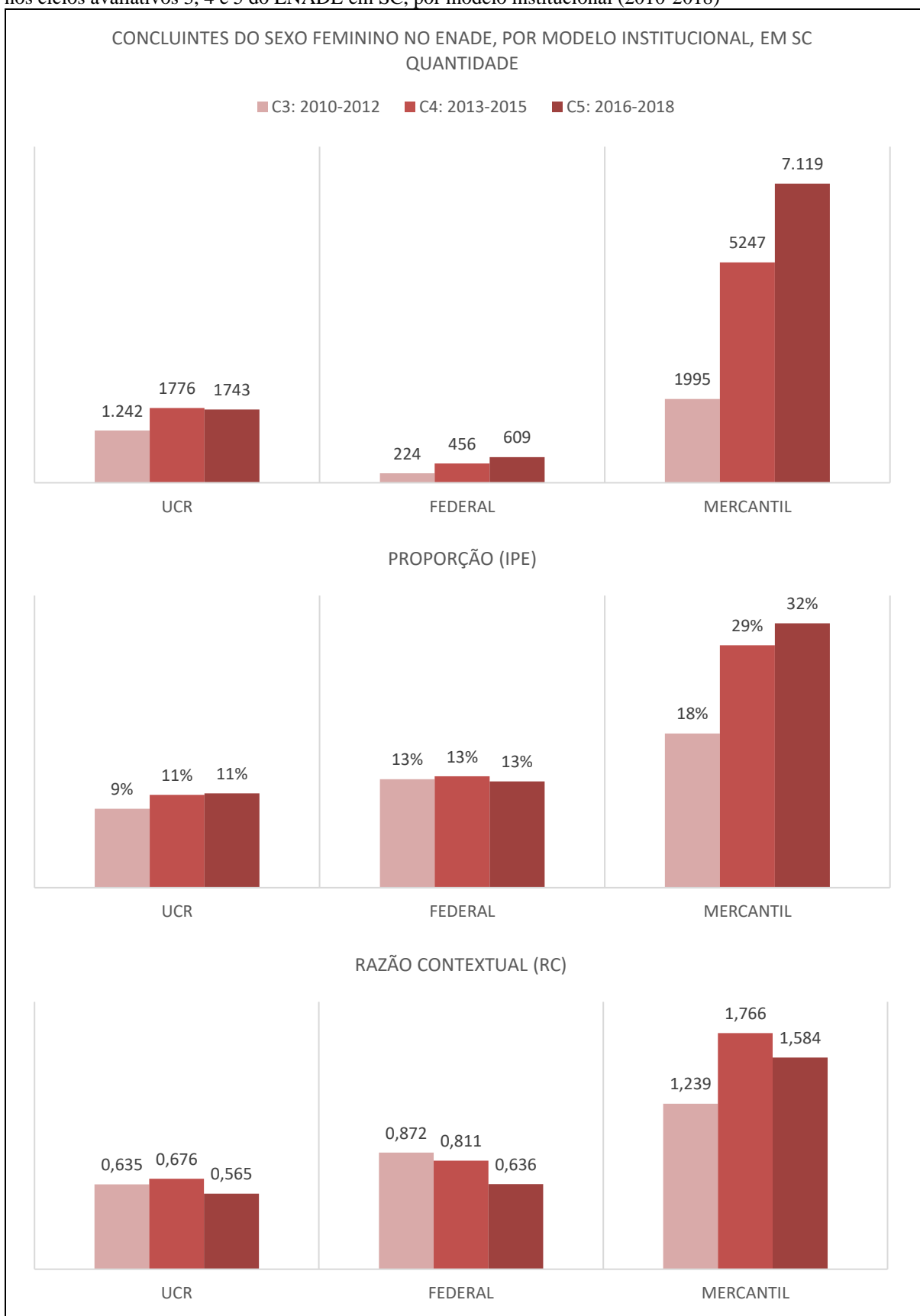
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 62 - Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 63 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

7.1.5.4 Concluintes da graduação que realizaram o ensino médio em escola pública

a) Concluintes da graduação que realizaram o ensino médio em escola pública no Censo da Educação Superior (2009-2019)

Os procedimentos de produção e análise de dados sobre os concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escolas da rede pública, com base no Censo da Educação Superior, são os mesmos utilizados para calcular os valores referentes à totalidade das matrículas desse grupo, conforme descrito em detalhe no item 7.1.4.5, com a devida adaptação de “matriculados” para “concluintes”.

Assim, foram produzidos quatro conjuntos de dados: soma quantitativa, proporção percentual de estudantes (IPE), Razão Contextual (RC) e as variações percentuais dos dados anteriores no período de 2010 a 2019.

Os resultados são apresentados a seguir, organizados por região (RS, SC e Brasil). Os gráficos foram inseridos no Apêndice VIII, e a análise dos dados está descrita no item 7.2.4.

Rio Grande do Sul

As tabelas 176, 177 e 178 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de pessoas que cursaram o ensino médio em escola da rede pública e concluintes em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2010 a 2019.

Tabela 176 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	3.072	1.321	85	0	1.653	734	345	7.210
2011	3.436	1.835	100	0	1.540	629	577	8.117
2012	5.818	2.661	146	0	1.533	1.159	639	11.956
2013	5.957	5.287	294	0	3.690	1.502	2.453	19.183
2014	8.270	6.256	257	0	4.532	2.188	3.414	24.917
2015	9.801	7.270	160	0	5.997	3.794	4.278	31.300
2016	10.359	6.757	206	0	6.156	4.813	4.696	32.987
2017	10.327	8.302	381	0	5.632	4.926	5.867	35.435
2018	11.546	8.681	366	0	5.537	5.582	6.410	38.122
2019	11.518	8.504	354	0	5.238	5.271	6.739	37.624
IPE								
2010	21,6%	15,3%	69,1%		13,0%	3,9%	10,0%	12,4%
2011	24,5%	20,1%	74,6%		13,7%	2,5%	12,7%	12,7%
2012	39,4%	27,8%	69,5%		13,2%	4,8%	15,1%	18,6%
2013	46,3%	52,8%	79,2%		33,4%	10,6%	48,4%	35,8%
2014	55,4%	59,5%	75,4%		42,1%	26,4%	64,5%	49,7%
2015	66,8%	61,4%	69,3%		50,3%	48,8%	68,6%	59,4%
2016	72,0%	60,9%	84,1%		51,7%	62,8%	72,4%	63,7%
2017	72,3%	66,3%	88,6%		49,6%	67,2%	72,8%	65,7%
2018	77,5%	68,8%	88,8%		44,8%	71,1%	72,2%	66,9%
2019	78,2%	68,6%	88,5%		50,8%	73,2%	72,5%	69,2%
RC								
2010	0,242	0,172	0,774		0,145	0,044	0,112	0,139
2011	0,275	0,225	0,837		0,153	0,029	0,142	0,143
2012	0,443	0,313	0,782		0,148	0,054	0,170	0,209
2013	0,521	0,594	0,892		0,376	0,119	0,544	0,403
2014	0,625	0,671	0,850		0,475	0,298	0,728	0,561
2015	0,756	0,694	0,783		0,568	0,552	0,776	0,672
2016	0,798	0,676	0,933		0,573	0,696	0,803	0,706
2017	0,801	0,735	0,981		0,550	0,745	0,806	0,727
2018	0,860	0,763	0,985		0,496	0,789	0,801	0,742
2019	0,888	0,779	1,005		0,577	0,831	0,824	0,786

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 177 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação presenciais em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	2.854	1.321	85	0	1.653	734	345	6.992
2011	3.190	1.556	100	0	1.540	629	577	7.592
2012	5.655	2.328	146	0	1.533	1.156	639	11.457
2013	5.706	4.657	294	0	3.630	1.496	2.453	18.236
2014	8.073	5.660	257	0	4.414	1.997	3.414	23.815
2015	9.497	6.006	160	0	5.792	3.069	4.255	28.779
2016	10.155	6.497	206	0	5.939	3.112	4.666	30.575
2017	10.137	7.351	381	0	5.398	3.157	5.818	32.242
2018	11.427	8.330	366	0	5.296	3.557	6.346	35.322
2019	11.266	8.261	354	0	4.694	3.812	6.455	34.842
IPE								
2010	20,6%	16,4%	69,1%		13,0%	11,1%	10,0%	15,6%
2011	23,5%	18,7%	74,6%		13,7%	8,0%	12,7%	16,6%
2012	39,1%	27,6%	69,5%		13,2%	18,7%	15,1%	25,4%
2013	46,3%	51,4%	79,2%		33,1%	24,1%	48,4%	41,4%
2014	55,8%	57,8%	75,4%		41,9%	36,6%	64,5%	51,9%
2015	67,0%	58,7%	69,3%		51,1%	49,9%	68,7%	59,5%
2016	72,0%	60,5%	84,1%		52,5%	60,6%	72,6%	63,7%
2017	72,2%	64,3%	88,6%		52,2%	63,0%	72,8%	65,5%
2018	77,6%	68,2%	88,8%		48,0%	67,9%	72,4%	67,4%
2019	78,2%	68,1%	88,5%		49,9%	71,2%	72,5%	68,9%
RC								
2010	0,231	0,184	0,774		0,145	0,124	0,112	0,175
2011	0,263	0,210	0,837		0,153	0,089	0,142	0,186
2012	0,439	0,311	0,782		0,148	0,210	0,170	0,285
2013	0,521	0,579	0,892		0,373	0,271	0,544	0,466
2014	0,629	0,651	0,850		0,472	0,413	0,728	0,585
2015	0,757	0,663	0,783		0,578	0,564	0,777	0,673
2016	0,799	0,671	0,933		0,582	0,673	0,805	0,707
2017	0,800	0,712	0,981		0,578	0,698	0,807	0,725
2018	0,861	0,756	0,985		0,533	0,753	0,803	0,748
2019	0,888	0,774	1,005		0,567	0,808	0,823	0,782

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 178 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação EAD em IES com sede no RS, por modelo institucional (2010-2019)

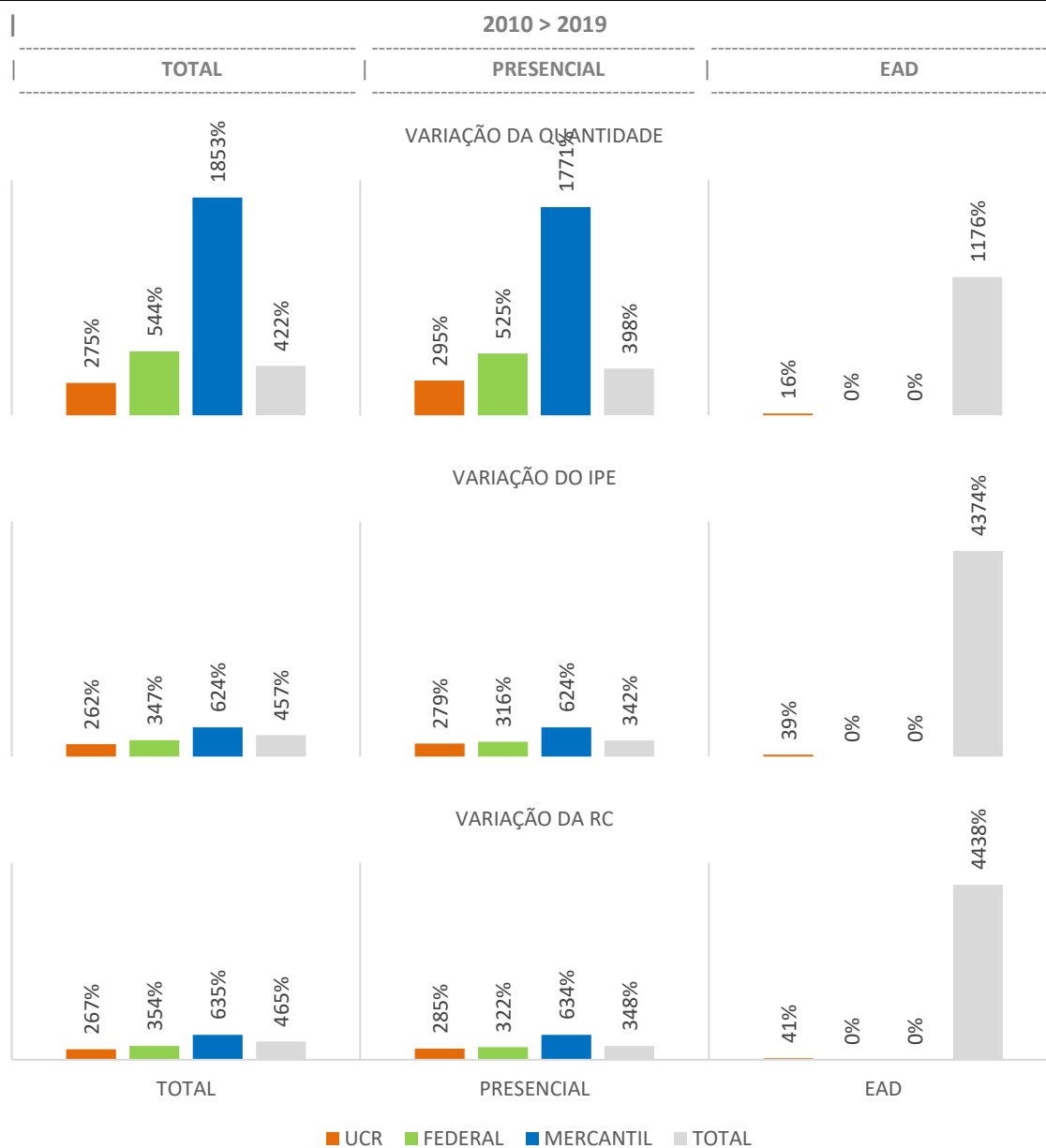
ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	218	0	0	0	0	0	0	218
2011	246	279	0	0	0	0	0	525
2012	163	333	0	0	0	3	0	499
2013	251	630	0	0	60	6	0	947
2014	197	596	0	0	118	191	0	1.102
2015	304	1.264	0	0	205	725	23	2.521
2016	204	260	0	0	217	1.701	30	2.412
2017	190	951	0	0	234	1.769	49	3.193
2018	119	351	0	0	241	2.025	64	2.800
2019	252	243	0	0	544	1.459	284	2.782
IPE								
2010	56,0%							1,7%
2011	56,9%	33,9%						2,9%
2012	59,3%	29,1%				0,0%		2,6%
2013	46,6%	65,9%			58,8%	0,1%		9,9%
2014	42,7%	82,5%			54,1%	6,7%		26,0%
2015	63,6%	78,5%			34,6%	44,9%	48,9%	58,0%
2016	69,2%	74,5%			36,5%	67,1%	51,7%	63,0%
2017	77,2%	87,8%			23,2%	76,4%	67,1%	67,6%
2018	69,2%	86,0%			17,9%	77,6%	62,7%	60,3%
2019	77,8%	91,0%			59,7%	78,9%	73,6%	74,4%
RC								
2010	0,627							0,019
2011	0,639	0,380						0,033
2012	0,667	0,327				0,000		0,029
2013	0,524	0,742			0,662	0,001		0,112
2014	0,482	0,931			0,610	0,076		0,294
2015	0,719	0,887			0,392	0,507	0,553	0,656
2016	0,767	0,826			0,405	0,744	0,574	0,698
2017	0,855	0,973			0,257	0,846	0,743	0,748
2018	0,767	0,954			0,198	0,861	0,696	0,669
2019	0,883	1,034			0,678	0,896	0,836	0,846

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 179 apresenta as variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escolas públicas e concluintes de graduação, nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 179 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escolas públicas e concluintes em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009											
	2010 > 2014	169%	157%	158%	374%	288%	290%	890%	545%	549%		
	2015 > 2019	18%	17%	17%	17%	12%	12%	58%	6%	6%		
	2010 > 2019	275%	262%	267%	544%	347%	354%	1853%	624%	635%		
PRESEN	2005 > 2009											
	2010 > 2014	183%	171%	173%	328%	252%	255%	890%	545%	549%		
	2015 > 2019	19%	17%	17%	38%	16%	17%	52%	5%	6%		
	2010 > 2019	295%	279%	285%	525%	316%	322%	1771%	624%	634%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014	-10%	-24%	-23%								
	2015 > 2019	-17%	22%	23%	-81%	16%	17%	1135%	50%	51%		
	2010 > 2019	16%	39%	41%								



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Santa Catarina

As tabelas 180, 181 e 182 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de pessoas que cursaram o ensino médio em escola da rede pública e concluintes em cursos de graduação (total, presencial e a distância) nas IES do estado, por modelo institucional, no período de 2010 a 2019.

Tabela 180 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	4.170	345	1.466	58	842	982	1.606	9.469
2011	4.089	160	797	38	632	1.005	1.947	8.668
2012	5.276	307	672	102	867	1.492	1.818	10.534
2013	6.678	748	770	40	1.207	1.609	2.824	13.876
2014	9.751	1.262	305	178	1.153	1.837	8.770	23.256
2015	10.127	1.581	1.755	271	1.266	1.980	29.938	46.918
2016	9.263	2.099	827	260	1.254	1.842	18.727	34.272
2017	10.188	2.238	1.265	270	1.368	2.188	6.481	23.998
2018	10.161	2.391	1.026	334	1.333	2.231	20.945	38.421
2019	9.751	2.828	925	279	1.261	2.152	15.035	32.231
IPE								
2010	20,4%	9,2%	94,6%	87,9%	42,4%	37,9%	7,9%	18,7%
2011	21,4%	4,9%	56,2%	17,4%	38,4%	41,8%	11,7%	19,4%
2012	28,4%	7,7%	51,4%	41,0%	47,8%	47,8%	11,6%	23,6%
2013	34,8%	19,3%	51,7%	20,7%	76,6%	66,7%	23,2%	33,9%
2014	54,2%	30,3%	22,0%	69,3%	69,2%	67,7%	68,9%	56,9%
2015	55,4%	38,0%	77,3%	74,0%	68,8%	68,8%	84,3%	71,8%
2016	52,7%	43,4%	60,9%	77,8%	63,6%	63,1%	80,6%	65,6%
2017	56,7%	45,0%	65,6%	70,3%	68,5%	70,6%	29,0%	45,6%
2018	60,0%	46,2%	62,6%	74,6%	68,1%	72,3%	82,1%	70,1%
2019	58,4%	54,1%	58,3%	75,4%	67,2%	72,9%	47,8%	53,6%
RC								
2010	0,237	0,107	1,102	1,023	0,493	0,441	0,092	0,217
2011	0,249	0,057	0,655	0,203	0,447	0,487	0,136	0,226
2012	0,333	0,090	0,602	0,479	0,560	0,559	0,136	0,276
2013	0,402	0,224	0,598	0,240	0,886	0,772	0,268	0,392
2014	0,622	0,348	0,253	0,795	0,795	0,777	0,791	0,653
2015	0,646	0,443	0,902	0,864	0,803	0,803	0,983	0,838
2016	0,612	0,503	0,707	0,904	0,738	0,732	0,936	0,762
2017	0,657	0,521	0,760	0,814	0,793	0,817	0,336	0,527
2018	0,683	0,526	0,713	0,849	0,776	0,823	0,935	0,799
2019	0,668	0,618	0,667	0,862	0,768	0,834	0,547	0,613

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 181 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação presenciais em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	4.170	41	1.466	58	842	982	1.605	9.164
2011	4.076	117	797	38	632	1.003	1.946	8.609
2012	5.260	297	672	102	867	1.166	1.592	9.956
2013	6.311	729	770	40	1.207	1.356	2.655	13.068
2014	8.409	1.164	305	178	1.153	1.534	2.831	15.574
2015	8.773	1.562	939	271	1.266	1.650	3.950	18.411
2016	7.806	1.895	779	260	1.254	1.552	5.060	18.606
2017	8.981	2.195	853	270	1.368	1.735	3.963	19.365
2018	9.188	2.323	780	334	1.333	1.867	5.657	21.482
2019	8.944	2.595	743	279	1.247	1.860	4.819	20.487
IPE								
2010	23,7%	1,4%	96,1%	87,9%	42,4%	40,7%	30,3%	28,7%
2011	24,8%	4,3%	56,2%	17,4%	38,4%	45,4%	29,7%	27,6%
2012	32,7%	11,0%	51,4%	41,0%	47,8%	45,9%	25,6%	32,2%
2013	38,6%	21,8%	51,7%	20,7%	76,6%	63,9%	42,7%	41,8%
2014	53,8%	31,3%	22,0%	69,3%	69,2%	65,2%	48,1%	50,4%
2015	54,7%	40,8%	70,0%	74,0%	68,8%	65,9%	58,3%	56,3%
2016	51,7%	42,6%	60,0%	77,8%	63,6%	60,7%	67,9%	56,1%
2017	56,2%	45,6%	57,8%	70,3%	68,5%	67,7%	59,1%	57,1%
2018	59,7%	47,6%	56,9%	74,6%	68,1%	70,4%	73,3%	62,4%
2019	58,2%	53,1%	53,8%	75,4%	67,2%	70,8%	63,3%	60,1%
RC								
2010	0,275	0,016	1,118	1,023	0,493	0,474	0,352	0,334
2011	0,289	0,050	0,655	0,203	0,447	0,528	0,346	0,321
2012	0,383	0,128	0,602	0,479	0,560	0,537	0,300	0,377
2013	0,446	0,252	0,598	0,240	0,886	0,739	0,494	0,483
2014	0,617	0,359	0,253	0,795	0,795	0,749	0,552	0,578
2015	0,638	0,476	0,816	0,864	0,803	0,769	0,680	0,657
2016	0,600	0,494	0,696	0,904	0,738	0,705	0,788	0,651
2017	0,651	0,527	0,669	0,814	0,793	0,784	0,684	0,661
2018	0,680	0,542	0,649	0,849	0,776	0,802	0,835	0,711
2019	0,666	0,608	0,615	0,862	0,769	0,810	0,724	0,687

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 182 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação EAD em IES com sede em SC, por modelo institucional (2010-2019)

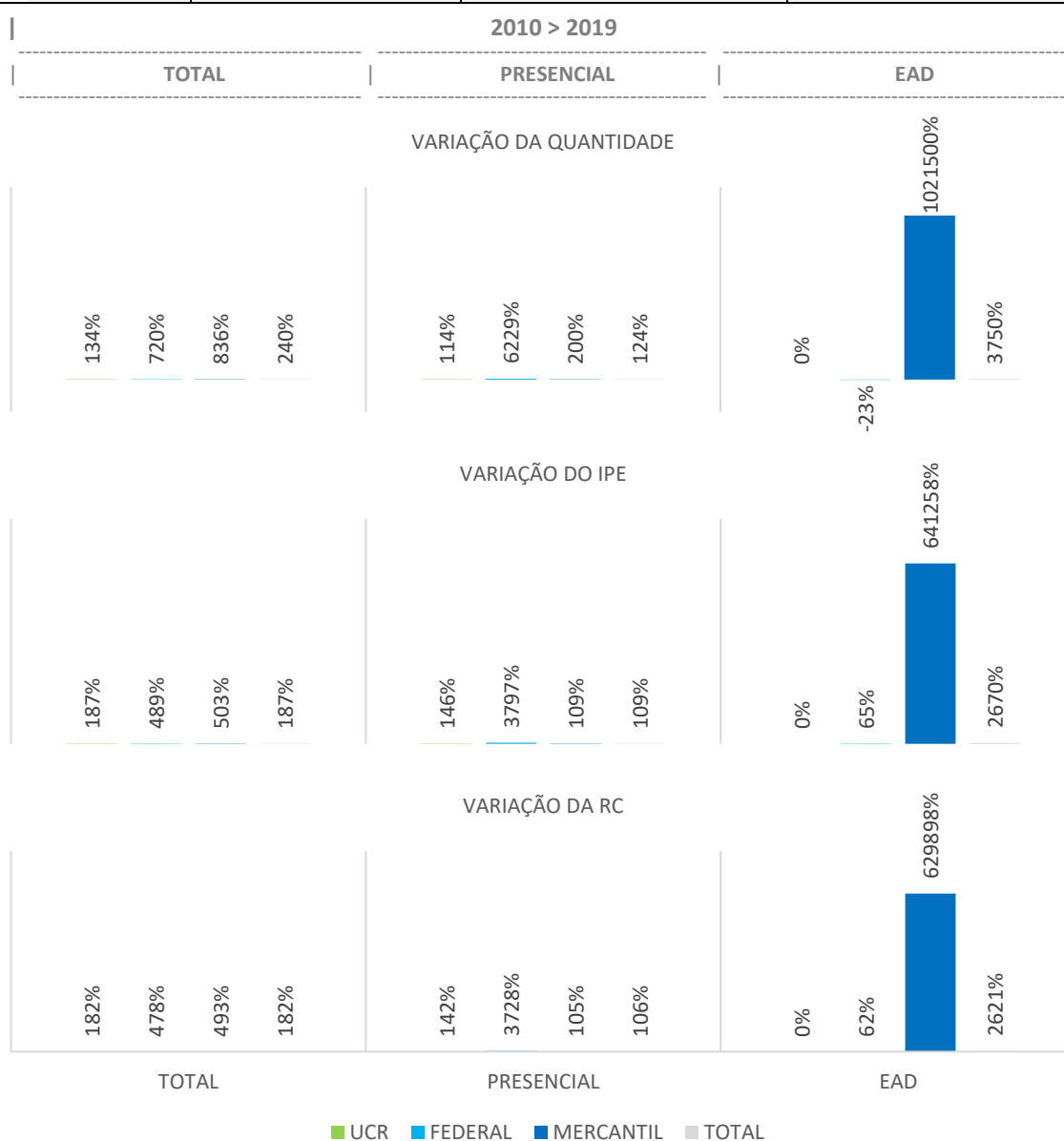
ANO	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
QUANTIDADE								
2010	0	304	0	0	0	0	1	305
2011	13	43	0	0	0	2	1	59
2012	16	10	0	0	0	326	226	578
2013	367	19	0	0	0	253	169	808
2014	1.342	98	0	0	0	303	5.939	7.682
2015	1.354	19	816	0	0	330	25.988	28.507
2016	1.457	204	48	0	0	290	13.667	15.666
2017	1.207	43	412	0	0	453	2.518	4.633
2018	973	68	246	0	0	364	15.288	16.939
2019	807	233	182	0	14	292	10.216	11.744
IPE								
2010		40,5%					0,0%	1,6%
2011	0,5%	8,3%				1,0%	0,0%	0,4%
2012	0,6%	0,8%				56,0%	2,4%	4,2%
2013	13,0%	3,6%				87,2%	2,8%	8,4%
2014	57,3%	22,3%				84,2%	86,9%	77,0%
2015	60,5%	5,7%	88,0%			88,7%	90,4%	87,4%
2016	58,7%	52,7%	82,8%			79,7%	86,6%	82,2%
2017	60,5%	27,0%	91,2%			84,4%	16,1%	24,7%
2018	62,7%	23,0%	91,1%			83,9%	85,8%	83,2%
2019	60,0%	67,0%	89,2%		63,6%	89,6%	42,9%	45,1%
RC								
2010		0,471					0,000	0,019
2011	0,006	0,097				0,012	0,000	0,005
2012	0,008	0,009				0,656	0,028	0,049
2013	0,150	0,042				1,009	0,033	0,097
2014	0,657	0,256				0,966	0,997	0,884
2015	0,706	0,067	1,027			1,035	1,055	1,020
2016	0,682	0,612	0,961			0,925	1,005	0,954
2017	0,700	0,313	1,055			0,976	0,187	0,286
2018	0,714	0,262	1,038			0,955	0,978	0,948
2019	0,686	0,766	1,020		0,728	1,024	0,490	0,515

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 183 apresenta as variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escolas públicas e concluintes de graduação, nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 183 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escolas públicas e concluintes em cursos de graduação em IES com sede no RS, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

	MATRÍCULA			UCR			FEDERAL			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009											
	2010 > 2014	134%	166%	163%	266%	230%	226%	446%	769%	757%		
	2015 > 2019	-4%	5%	3%	79%	42%	39%	-50%	-43%	-44%		
	2010 > 2019	134%	187%	182%	720%	489%	478%	836%	503%	493%		
PRESEN	2005 > 2009											
	2010 > 2014	102%	127%	124%	2739%	2195%	2163%	76%	59%	56%		
	2015 > 2019	2%	7%	4%	66%	30%	28%	22%	9%	6%		
	2010 > 2019	114%	146%	142%	6229%	3797%	3728%	200%	109%	105%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014				-68%	-45%	-46%	593800%	1298817%	1280622%		
	2015 > 2019	-40%	-1%	-3%	1126%	1073%	1050%	-61%	-53%	-53%		
	2010 > 2019				-23%	65%	62%	1021500%	641258%	629898%		



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Brasil

As tabelas 184, 185 e 186 apresentam a quantidade, a proporção e a Razão Contextual de matrículas de pessoas que cursaram o ensino médio em escola da rede pública e concluintes em cursos de graduação (total, presencial e a distância) no Brasil, por modelo institucional, no período de 2010 a 2019.

Tabela 184 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação no Brasil, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL: QUANTIDADE						
2010	8.243	23.443	4.833	78.505	37.940	152.964
2011	11.559	27.103	4.001	80.452	50.405	173.520
2012	17.498	33.958	4.259	113.375	96.147	265.237
2013	33.660	37.863	5.667	172.913	161.920	412.023
2014	49.963	52.144	4.476	219.757	233.187	559.527
2015	56.682	48.708	5.211	258.505	336.754	705.860
2016	67.158	46.339	6.003	287.792	353.915	761.207
2017	74.753	46.806	9.690	292.408	382.371	806.028
2018	83.881	47.703	7.660	245.833	483.991	869.068
2019	84.834	52.337	6.990	234.228	485.348	863.737
IPE						
2010	8,2%	32,2%	32,4%	17,2%	11,3%	15,6%
2011	10,4%	30,8%	28,8%	17,3%	14,6%	17,0%
2012	15,7%	35,2%	28,3%	25,0%	25,3%	25,1%
2013	29,2%	45,6%	35,4%	41,4%	44,7%	41,4%
2014	39,0%	58,2%	31,2%	54,1%	59,4%	54,3%
2015	42,2%	56,1%	35,1%	59,6%	69,8%	61,2%
2016	45,9%	57,0%	38,7%	66,6%	71,4%	65,0%
2017	49,4%	55,3%	65,0%	68,4%	73,1%	67,1%
2018	53,4%	55,4%	51,1%	65,7%	76,5%	68,7%
2019	56,7%	60,1%	52,4%	65,1%	75,8%	69,1%
RC						
2010	0,094	0,366	0,368	0,195	0,128	0,177
2011	0,118	0,351	0,328	0,197	0,166	0,193
2012	0,180	0,404	0,324	0,286	0,290	0,288
2013	0,335	0,523	0,406	0,475	0,512	0,475
2014	0,448	0,668	0,359	0,621	0,683	0,623
2015	0,485	0,644	0,404	0,685	0,802	0,704
2016	0,524	0,651	0,442	0,761	0,816	0,743
2017	0,562	0,630	0,740	0,780	0,833	0,765
2018	0,608	0,631	0,582	0,747	0,871	0,782
2019	0,648	0,687	0,599	0,744	0,867	0,790

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 185 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação presenciais no Brasil, por modelo institucional (2010-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (PRESENCIAL): QUANTIDADE						
2010	7.114	22.857	4.833	76.822	36.961	148.587
2011	10.717	26.783	4.001	77.615	46.400	165.516
2012	15.482	31.974	4.259	104.059	76.255	232.029
2013	31.022	30.488	5.667	153.436	109.242	329.855
2014	45.703	46.588	4.476	191.253	144.692	432.712
2015	51.989	44.813	5.211	226.250	188.596	516.859
2016	61.626	42.376	6.003	251.215	206.867	568.087
2017	69.049	42.397	9.424	247.167	234.170	602.207
2018	76.455	43.282	7.441	216.220	301.795	645.193
2019	81.324	46.541	6.738	196.888	278.197	609.688
IPE						
2010	7,6%	34,1%	32,4%	18,6%	14,9%	17,8%
2011	10,9%	34,8%	28,8%	19,1%	16,8%	19,0%
2012	16,1%	40,7%	28,5%	26,6%	25,4%	26,3%
2013	28,8%	43,4%	35,7%	41,3%	40,7%	39,6%
2014	38,1%	56,7%	31,5%	52,9%	55,1%	51,5%
2015	41,7%	55,1%	35,4%	58,5%	60,6%	56,3%
2016	45,1%	55,5%	39,0%	65,4%	63,1%	60,4%
2017	48,3%	53,5%	64,6%	66,4%	68,9%	63,5%
2018	52,4%	53,8%	50,6%	64,8%	72,5%	65,1%
2019	56,1%	58,1%	51,8%	63,6%	72,0%	65,3%
RC						
2010	0,086	0,387	0,368	0,211	0,169	0,202
2011	0,124	0,396	0,328	0,218	0,191	0,216
2012	0,184	0,467	0,326	0,305	0,291	0,302
2013	0,330	0,498	0,410	0,474	0,467	0,454
2014	0,437	0,651	0,361	0,607	0,632	0,591
2015	0,480	0,633	0,406	0,672	0,697	0,647
2016	0,515	0,634	0,445	0,747	0,721	0,690
2017	0,551	0,609	0,736	0,757	0,786	0,723
2018	0,596	0,612	0,575	0,737	0,825	0,741
2019	0,642	0,664	0,592	0,726	0,823	0,746

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Tabela 186 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública e concluintes em cursos de graduação EAD no Brasil, por modelo institucional (2010-2019)

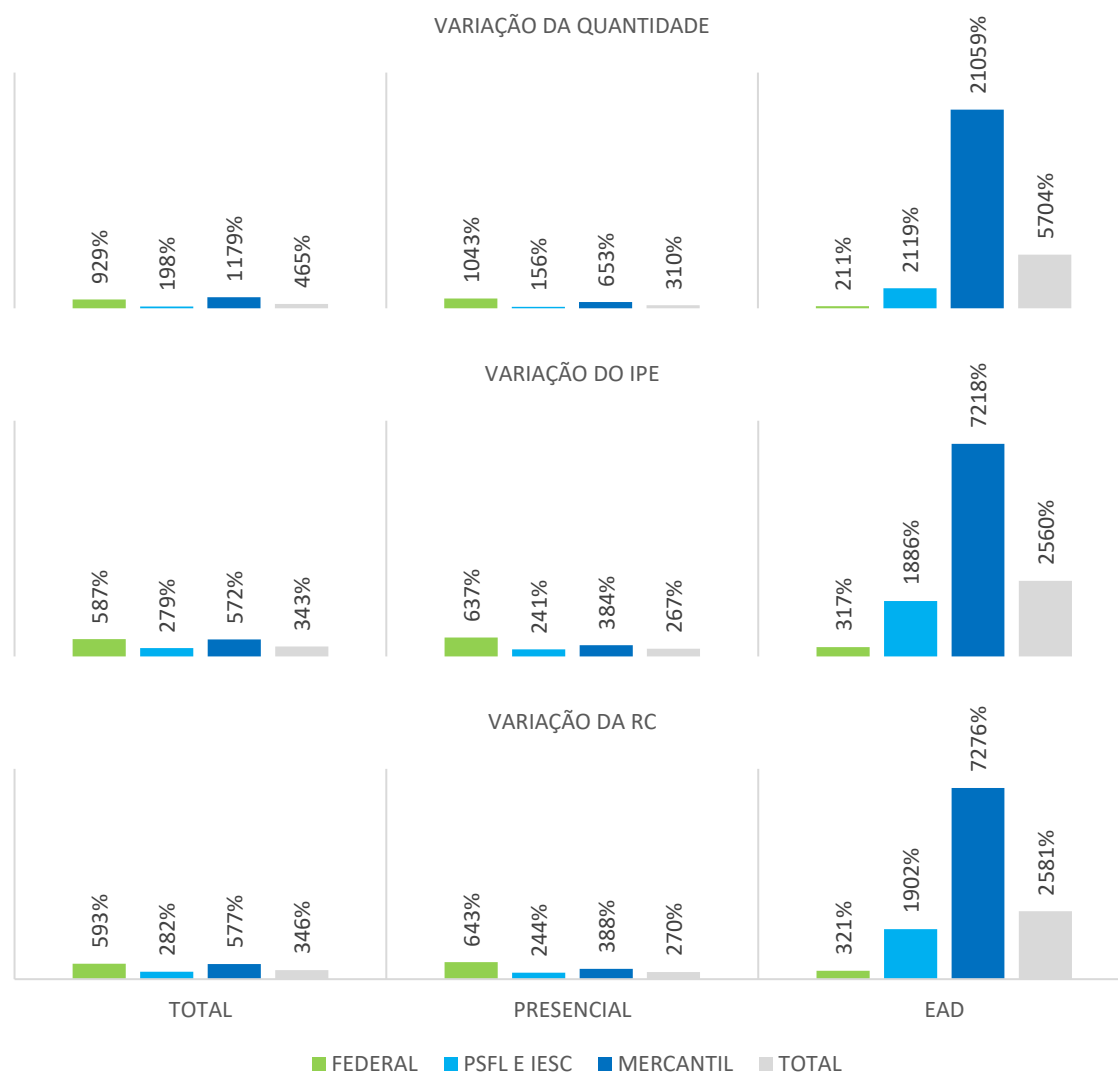
ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PSFL+IESC	MERCANTIL	TOTAL
BRASIL (EAD): QUANTIDADE						
2010	1.129	586	0	1.683	979	4.377
2011	842	320	0	2.837	4.005	8.004
2012	2.016	1.984	0	9.316	19.892	33.208
2013	2.638	7.375	0	19.477	52.678	82.168
2014	4.260	5.556	0	28.504	88.495	126.815
2015	4.693	3.895	0	32.255	148.158	189.001
2016	5.532	3.963	0	36.577	147.048	193.120
2017	5.704	4.409	266	45.241	148.201	203.821
2018	7.426	4.421	219	29.613	182.196	223.875
2019	3.510	5.796	252	37.340	207.151	254.049
IPE						
2010	17,4%	10,3%		3,7%	1,1%	3,0%
2011	6,6%	2,9%		4,9%	5,8%	5,3%
2012	13,5%	11,1%		14,9%	25,1%	19,0%
2013	35,0%	57,9%		42,0%	55,9%	51,0%
2014	52,6%	73,8%		64,0%	68,3%	66,8%
2015	47,7%	70,2%		68,5%	86,6%	80,9%
2016	56,6%	79,5%		76,6%	87,5%	83,7%
2017	66,3%	82,0%	82,9%	81,8%	80,9%	80,6%
2018	67,2%	79,1%	82,6%	72,5%	84,3%	81,7%
2019	72,4%	82,7%	80,0%	74,4%	81,7%	80,4%
RC						
2010	0,197	0,117		0,042	0,013	0,034
2011	0,075	0,033		0,055	0,066	0,060
2012	0,155	0,127		0,171	0,288	0,218
2013	0,401	0,664		0,481	0,641	0,585
2014	0,604	0,848		0,734	0,784	0,767
2015	0,548	0,807		0,788	0,995	0,929
2016	0,647	0,908		0,876	0,999	0,956
2017	0,755	0,935	0,944	0,932	0,922	0,919
2018	0,765	0,900	0,940	0,825	0,959	0,930
2019	0,828	0,945	0,914	0,850	0,933	0,919

Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

A Tabela 187 apresenta as variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escolas públicas e concluintes de graduação, nos modelos federal, mercantil e comunitário regional, por modalidade de ensino, nos períodos das fases de expansão.

Tabela 187 – Variações de quantidade, proporção e Razão Contextual de pessoas que cursaram o ensino médio em escolas públicas e concluintes em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino e modelo institucional (2009-2019)

	MATRÍCULA			FEDERAL			PSFL E IESC			MERCANTIL		
	PERÍODO	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC	QTD	IPE	RC		
TOTAL	2005 > 2009											
	2010 > 2014	506%	373%	379%	180%	215%	219%	515%	427%	433%		
	2015 > 2019	50%	34%	34%	-9%	9%	9%	44%	9%	8%		
	2010 > 2019	929%	587%	593%	198%	279%	282%	1179%	572%	577%		
PRESEN	2005 > 2009											
	2010 > 2014	542%	400%	406%	149%	184%	187%	291%	270%	275%		
	2015 > 2019	56%	35%	34%	-13%	9%	8%	48%	19%	18%		
	2010 > 2019	1043%	637%	643%	156%	241%	244%	653%	384%	388%		
EAD	2005 > 2009											
	2010 > 2014	277%	203%	207%	1594%	1608%	1629%	8939%	6023%	6099%		
	2015 > 2019	-25%	52%	51%	16%	8%	8%	40%	-6%	-6%		
	2010 > 2019	211%	317%	321%	2119%	1886%	1902%	21059%	7218%	7276%		
2010 > 2019												
TOTAL			PRESENCIAL				EAD					



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a)

b) Concluintes da graduação que realizaram o ensino médio em escola pública no ENADE (2009-2019)

A classificação dos concluintes do ENADE por tipo de rede da escola em que cursaram o ensino médio é baseada na declaração do estudante, em resposta à pergunta: “Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?”. Essa informação foi incluída a partir da edição de 2009. Em algumas edições do Exame, a resposta a essa questão poderia não ser completa ou válida. Foram analisados os dados das edições do ENADE 2009 a 2019, especialmente os ciclos avaliativos C3 (2010-2012), C4 (2013-2015) e C5 (2016-2018). A amostra considerou apenas os estudantes que declararam o tipo de escola, totalizando 2.976.121 no Brasil, 178.930 no RS e 151.570 em SC, o que representa, em média, 96,5% do total de concluintes respondentes de toda a prova.

Os primeiros dados produzidos referem-se ao quantitativo de concluintes que cursaram o ensino médio em escolas da rede pública, em cada modelo institucional, no RS, em SC e no Brasil.

Para cada Modelo Institucional (MI_x), foi calculado o Índice da Proporção de Estudantes (IPE) que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP), denominado IPE.EMP, expresso na forma percentual.

$$\text{IPE.EMP.MI.x} = \frac{\text{soma de concluintes do ENADE, que cursaram o ensino médio em escola da rede pública que responderam toda a prova, em cursos de IES classificadas no modelo institucional x}}{\text{soma de concluintes do ENADE, que responderam toda a prova e declararam o tipo de escola em que cursaram o ensino médio, em cursos de IES classificadas no modelo institucional x}} \%$$

O termo (A) IPE.EMP.MI foi relacionado com o (B) Índice da Proporção da População EMP (IPP.EMP), na forma da Razão Contextual (A/B), para cada modelo institucional.

A Tabela 168 apresenta os dados gerados sobre concluintes EMP, inscritos e participantes de toda a prova do ENADE, segmentados por modelo institucional no Brasil. Na primeira parte, são apresentadas as quantidades de estudantes desse grupo nas edições anuais de 2009 a 2019, compiladas em períodos correspondentes aos ciclos avaliativos C3, C4 e C5. A segunda parte mostra o IPE, ou seja, as proporções de concluintes desse grupo em cada modelo institucional em relação ao total de concluintes do mesmo modelo. A terceira parte revela a variação do IPE entre os ciclos C3 e C4, bem como entre os ciclos C3 e C5.

Tabela 188 – Quantidade e proporção de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PSFL e IESC	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE						
2009	4.756	4.333	1.896	21.310	74.679	106.974
2010	3.142	4.496	573	21.320	14.532	44.063
2011	20.192	22.646	2.429	56.090	37.499	138.856
2012	6.306	5.901	1.683	85.130	97.842	196.862
2013	7.760	3.559	446	29.648	29.399	70.812
2014	42.209	36.159	2.124	74.460	76.438	231.390
2015	13.810	9.825	1.948	103.864	118.530	247.977
2016	13.882	5.136	706	44.136	46.916	110.776
2017	51.627	30.225	3.291	83.826	93.383	262.352
2018	19.764	11.625	2.618	88.816	141.282	264.105
2019	31.259	8.465	2.224	68.770	95.709	206.427
Ciclo 3	29.640	33.043	4.685	162.540	149.873	379.781
Ciclo 4	63.779	49.543	4.518	207.972	224.367	550.179
Ciclo 5	85.273	46.986	6.615	216.778	281.581	637.233
PROPORÇÃO DO GRUPO SOBRE O TOTAL DE CONCLUINTE (IPE)						
2009	35,8%	54,3%	61,5%	47,7%	56,2%	53,0%
2010	29,4%	49,6%	49,8%	51,9%	56,5%	50,3%
2011	52,6%	70,5%	75,6%	68,9%	74,5%	67,6%
2012	37,9%	55,6%	63,3%	58,2%	66,2%	60,8%
2013	39,6%	42,0%	56,5%	54,9%	63,8%	54,9%
2014	60,1%	75,1%	84,8%	68,5%	77,4%	70,5%
2015	46,5%	62,0%	64,3%	60,4%	69,2%	63,3%
2016	48,9%	50,3%	64,1%	62,4%	68,5%	61,9%
2017	58,6%	70,8%	75,0%	68,3%	75,5%	68,7%
2018	55,0%	64,3%	64,6%	62,9%	71,2%	66,4%
2019	49,6%	46,2%	55,2%	58,4%	65,5%	59,1%
Ciclo 3	45,1%	63,8%	66,7%	60,5%	66,9%	61,5%
Ciclo 4	53,3%	68,3%	71,5%	62,1%	71,0%	64,8%
Ciclo 5	55,9%	66,2%	69,3%	64,8%	72,1%	66,5%
EVOLUÇÃO DO IPE						
Do C3 > C4	18,2%	7,2%	7,1%	2,7%	6,0%	5,3%
Do C4 > C5	4,9%	-3,1%	-3,0%	4,2%	1,6%	2,6%
Do C3 > C5	23,9%	3,8%	3,9%	7,1%	7,7%	8,1%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

A Tabela 189 apresenta a Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola da rede pública participantes do ENADE, no Brasil.

Tabela 189 – Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	IPP	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PSFL e IESC	MERCANTIL	TOTAL
2009	88,32%	0,405	0,615	0,696	0,540	0,636	0,600
2010	88,18%	0,334	0,562	0,565	0,589	0,641	0,570
2011	87,83%	0,599	0,802	0,861	0,784	0,848	0,769
2012	87,27%	0,434	0,637	0,726	0,667	0,758	0,696
2013	87,19%	0,454	0,481	0,648	0,630	0,731	0,630
2014	87,10%	0,690	0,862	0,974	0,786	0,889	0,809
2015	87,00%	0,534	0,713	0,739	0,694	0,795	0,727
2016	87,52%	0,559	0,575	0,732	0,713	0,782	0,707
2017	87,76%	0,668	0,807	0,855	0,778	0,860	0,783
2018	87,91%	0,625	0,732	0,735	0,715	0,810	0,755
2019	87,48%	0,567	0,528	0,631	0,667	0,748	0,675
Ciclo 3	87,76%	0,514	0,727	0,760	0,689	0,763	0,701
Ciclo 4	87,09%	0,612	0,785	0,821	0,713	0,815	0,744
Ciclo 5	87,73%	0,637	0,755	0,790	0,738	0,822	0,758

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

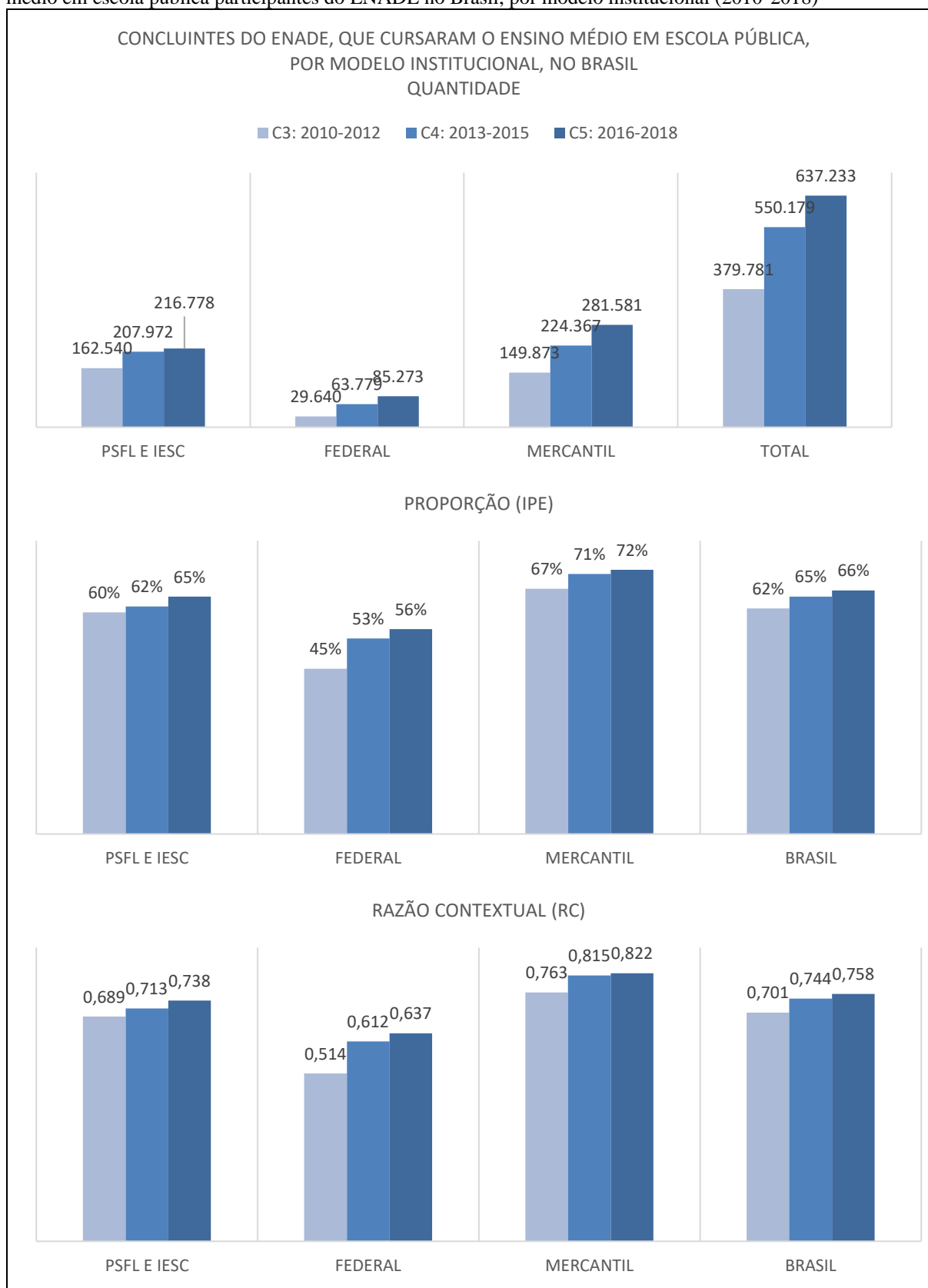
Os dados dos indicadores das tabelas anteriores foram sintetizados na Tabela 190 e ilustrados no Gráfico 64.

Tabela 190 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)

DADOS Períodos	MODELOS INSTITUCIONAIS		
	PSFL E IESC	FEDERAL	MERCANTIL
QUANTIDADE			
C3: 2010-2012	162.540	29.640	149.873
C4: 2013-2015	207.972	63.779	224.367
C5: 2016-2018	216.778	85.273	281.581
EVOLUÇÃO QTD.			
Do C3 > C4	28,0%	115,2%	49,7%
Do C4 > C5	4,2%	33,7%	25,5%
Acumulado C3 > C5	33,4%	187,7%	87,9%
PROPORÇÃO (IPE)			
C3: 2010-2012	60,5%	45,1%	66,9%
C4: 2013-2015	62,1%	53,3%	71,0%
C5: 2016-2018	64,8%	55,9%	72,1%
EVOLUÇÃO IPE			
Do C3 > C4	2,7%	18,2%	6,0%
Do C4 > C5	4,2%	4,9%	1,6%
TOTAL: do C3 > C5	7,1%	23,9%	7,7%
RAZÃO CONTEXTUAL (RC)			
C3: 2010-2012	0,689	0,514	0,763
C4: 2013-2015	0,713	0,612	0,815
C5: 2016-2018	0,738	0,637	0,822
EVOLUÇÃO RC			
Do C3 > C4	3,5%	19,1%	6,8%
Do C4 > C5	3,5%	4,1%	0,8%
TOTAL: do C3 > C5	7,1%	24,0%	7,7%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 64 - Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

As tabelas 191 e 192 apresentam a quantidade e a proporção de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE por modelo institucional, no RS e em SC.

Tabela 191 – Quantidade e proporção de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED.	EST.	MUN.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	2.995	652	26	0	1.689	838	1.327	7.527
2010	966	580	6	0	626	292	60	2.530
2011	2.281	1.945	62	0	1.464	6.751	251	12.754
2012	4.679	705	11	0	2.528	2.677	2.008	12.608
2013	1.493	1.081	28	0	898	1.359	173	5.032
2014	3.233	3.074	73	0	1.964	1.696	499	10.539
2015	5.760	1.280	18	0	3.932	2.159	3.015	16.164
2016	1.936	1.638	0	0	1.185	821	644	6.224
2017	3.799	3.427	140	0	2.427	1.967	819	12.579
2018	5.369	1.794	66	0	3.139	2.589	3.219	16.176
2019	4.267	3.264	81	0	1.860	1.300	2.157	12.929
Ciclo 3	7.926	3.230	79	0	4.618	9.720	2.319	27.892
Ciclo 4	10.486	5.435	119	0	6.794	5.214	3.687	31.735
Ciclo 5	11.104	6.859	206	0	6.751	5.377	4.682	34.979
PROPORÇÃO (IPE)								
2009	60,4%	46,1%	72,2%		41,5%	54,7%	56,3%	52,4%
2010	59,5%	47,9%	85,7%		47,6%	47,8%	67,4%	52,1%
2011	68,4%	61,5%	73,8%		55,5%	81,9%	57,2%	71,3%
2012	67,3%	47,6%	50,0%		48,1%	61,9%	66,3%	59,9%
2013	63,2%	54,2%	68,3%		51,0%	66,8%	68,9%	59,6%
2014	70,5%	63,6%	68,2%		55,1%	73,7%	67,6%	65,3%
2015	72,0%	55,2%	72,0%		56,4%	61,0%	67,3%	63,8%
2016	71,1%	57,5%			60,4%	63,8%	76,4%	64,4%
2017	75,6%	63,3%	84,3%		61,0%	78,9%	68,6%	68,9%
2018	78,5%	59,8%	90,4%		58,9%	70,1%	73,6%	69,4%
2019	72,1%	59,9%	72,3%		56,7%	73,0%	70,6%	66,0%
Ciclo 3	66,5%	55,1%	69,9%		50,2%	73,8%	65,2%	63,7%
Ciclo 4	70,1%	59,4%	68,8%		55,2%	66,2%	67,4%	63,6%
Ciclo 5	76,1%	60,9%	85,5%		59,9%	72,0%	73,0%	68,3%
EVOLUÇÃO DO IPE								
Do C3 > C4	5,4%	7,8%	-1,6%		10,1%	-10,2%	3,4%	-0,1%
Do C4 > C5	8,6%	2,5%	24,3%		8,4%	8,7%	8,3%	7,4%
Do C3 > C5	14,4%	10,5%	22,3%		19,4%	-2,4%	12,0%	7,2%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

Tabela 192 – Quantidade e proporção de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED.	EST.	MUN.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	2.678	119	72	28	509	330	1.884	5.620
2010	1.119	49	84	0	57	55	465	1.829
2011	2.056	258	100	26	170	294	2.862	5.766
2012	4.714	298	78	50	734	1.035	4.801	11.710
2013	1.191	216	102	0	31	33	1.351	2.924
2014	3.108	919	740	81	221	295	6.546	11.910
2015	5.507	584	65	168	778	1.033	6.471	14.606
2016	1.636	721	82	0	185	64	1.912	4.600
2017	3.564	1.424	585	95	376	649	9.529	16.222
2018	5.087	565	133	158	666	703	7.402	14.714
2019	3.516	1.250	247	0	447	342	6.296	12.098
Ciclo 3	7.889	605	262	76	961	1.384	8.128	19.305
Ciclo 4	9.806	1.719	907	249	1.030	1.361	14.368	29.440
Ciclo 5	10.287	2.710	800	253	1.227	1.416	18.843	35.536
PROPORÇÃO (IPE)								
2009	53,7%	31,0%	36,7%	71,8%	60,5%	77,1%	61,9%	56,7%
2010	55,4%	22,4%	36,7%		62,6%	64,0%	74,3%	55,9%
2011	65,7%	32,0%	30,5%	81,3%	71,4%	51,0%	80,8%	66,6%
2012	59,3%	43,1%	24,7%	79,4%	69,9%	66,3%	72,3%	64,1%
2013	49,5%	37,4%	50,7%		58,5%	51,6%	77,4%	58,0%
2014	65,4%	53,4%	54,0%	81,0%	78,4%	47,0%	82,5%	70,9%
2015	62,5%	52,3%	27,5%	72,7%	68,3%	68,7%	77,3%	68,2%
2016	57,6%	62,7%	48,8%		62,5%	63,4%	81,0%	66,5%
2017	66,3%	53,7%	46,9%	74,2%	69,6%	65,4%	84,5%	73,1%
2018	67,9%	48,7%	37,4%	80,2%	66,3%	72,8%	79,6%	71,9%
2019	57,1%	54,4%	34,9%		63,9%	52,2%	77,7%	65,0%
Ciclo 3	60,2%	35,2%	30,0%	80,0%	69,7%	62,2%	75,2%	63,9%
Ciclo 4	61,4%	50,4%	50,2%	75,2%	69,9%	62,0%	79,6%	68,1%
Ciclo 5	65,5%	54,6%	45,2%	77,8%	66,7%	68,8%	82,2%	71,7%
EVOLUÇÃO DO IPE								
Do C3 > C4	2,0%	42,9%	67,2%	-6,0%	0,3%	-0,4%	5,8%	6,5%
Do C4 > C5	6,7%	8,4%	-10,0%	3,5%	-4,6%	11,0%	3,3%	5,3%
Do C3 > C5	8,8%	55,0%	50,5%	-2,7%	-4,3%	10,6%	9,2%	12,1%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

As tabelas 193 e 194 apresentam, respectivamente, no RS e em SC, a Razão Contextual, de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública, por modelo institucional, ao longo das edições do ENADE e dos ciclos avaliativos C3, C4 e C5.

Tabela 193 – Razão Contextual (RC) de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	IPP	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2009	89,23%	0,677	0,517	0,809		0,465	0,613	0,630	0,587
2010	89,32%	0,666	0,536	0,960		0,533	0,535	0,755	0,583
2011	89,18%	0,767	0,690	0,828		0,623	0,919	0,641	0,799
2012	88,91%	0,757	0,535	0,562		0,541	0,696	0,746	0,673
2013	88,86%	0,711	0,610	0,769		0,574	0,752	0,776	0,671
2014	88,69%	0,795	0,717	0,769		0,622	0,831	0,762	0,737
2015	88,43%	0,814	0,625	0,814		0,637	0,690	0,761	0,721
2016	90,15%	0,789	0,638			0,670	0,708	0,847	0,714
2017	90,29%	0,837	0,701	0,934		0,676	0,874	0,760	0,763
2018	90,16%	0,871	0,663	1,003		0,653	0,778	0,816	0,770
2019	88,04%	0,819	0,680	0,821		0,644	0,830	0,801	0,749
Ciclo 3	89,13%	0,747	0,619	0,784		0,563	0,828	0,732	0,714
Ciclo 4	88,66%	0,791	0,670	0,776		0,623	0,747	0,761	0,717
Ciclo 5	90,20%	0,844	0,675	0,948		0,664	0,798	0,809	0,757

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Tabela 194 – Razão Contextual (RC) de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	IPP	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2009	85,50%	0,629	0,362	0,430	0,840	0,708	0,902	0,724	0,663
2010	85,91%	0,644	0,260	0,427		0,729	0,744	0,865	0,651
2011	85,85%	0,765	0,372	0,355	0,946	0,832	0,595	0,942	0,776
2012	85,43%	0,694	0,505	0,289	0,929	0,818	0,776	0,847	0,750
2013	86,49%	0,573	0,433	0,587		0,676	0,596	0,895	0,670
2014	87,13%	0,750	0,613	0,620	0,930	0,899	0,539	0,947	0,814
2015	85,72%	0,729	0,610	0,321	0,848	0,797	0,801	0,901	0,796
2016	86,15%	0,669	0,728	0,567		0,725	0,736	0,940	0,772
2017	86,39%	0,768	0,621	0,543	0,859	0,806	0,757	0,979	0,846
2018	87,78%	0,773	0,555	0,426	0,914	0,756	0,830	0,907	0,819
2019	87,46%	0,653	0,622	0,399		0,730	0,597	0,888	0,743
Ciclo 3	85,73%	0,702	0,411	0,350	0,933	0,813	0,726	0,878	0,746
Ciclo 4	86,45%	0,710	0,582	0,581	0,870	0,808	0,717	0,921	0,787
Ciclo 5	86,77%	0,755	0,629	0,521	0,897	0,768	0,793	0,947	0,826

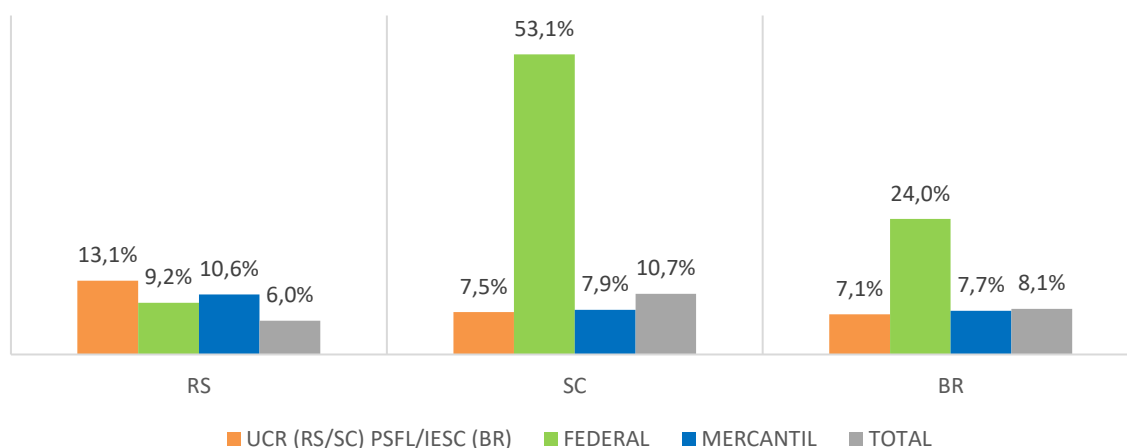
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Os resultados de quantidade, proporção e RC foram sintetizados para análise comparativa na Tabela 195 e ilustrados nos gráficos 65 e 66.

Tabela 195 – Variação da quantidade, IPE e RC de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública participantes do ENADE no RS e SC, por modelo institucional (2010-2018)

DADOS	RIO GRANDE DO SUL			SANTA CATARINA			BRASIL
	UCR	FED	MERC	UCR	FED	MERC	TOTAL
QUANTIDADE							
C3: 2010-2012	7.926	3.230	2.319	7.889	605	8.128	379.781
C4: 2013-2015	10.486	5.435	3.687	9.806	1.719	14.368	550.179
C5: 2016-2018	11.104	6.859	4.682	10.287	2.710	18.843	637.233
EVOLUÇÃO QTD.							
Do C3 > C4	32,3%	68,3%	59,0%	24,3%	184,1%	76,8%	44,9%
Do C4 > C5	5,9%	26,2%	27,0%	4,9%	57,6%	31,1%	15,8%
Acumulado C3 > C5	40,1%	112,4%	101,9%	30,4%	347,9%	131,8%	67,8%
PROPORÇÃO (IPE)							
C3: 2010-2012	66,5%	55,1%	65,2%	60,2%	35,2%	75,2%	61,5%
C4: 2013-2015	70,1%	59,4%	67,4%	61,4%	50,4%	79,6%	64,8%
C5: 2016-2018	76,1%	60,9%	73,0%	65,5%	54,6%	82,2%	66,5%
EVOLUÇÃO IPE							
Do C3 > C4	5,4%	7,8%	3,4%	2,0%	42,9%	5,8%	5,3%
Do C4 > C5	8,6%	2,5%	8,3%	6,7%	8,4%	3,3%	2,6%
TOTAL: do C3 > C5	14,4%	10,5%	12,0%	8,8%	55,0%	9,2%	8,1%
RAZÃO CONTEXTUAL (RC)							
C3: 2010-2012	0,747	0,619	0,732	0,702	0,411	0,878	0,701
C4: 2013-2015	0,791	0,670	0,761	0,710	0,582	0,921	0,744
C5: 2016-2018	0,844	0,675	0,809	0,755	0,629	0,947	0,758
EVOLUÇÃO RC							
Do C3 > C4	6,0%	8,4%	4,0%	1,2%	41,7%	4,9%	6,1%
Do C4 > C5	6,7%	0,7%	6,4%	6,3%	8,0%	2,9%	1,9%
TOTAL: do C3 > C5	13,1%	9,2%	10,6%	7,5%	53,1%	7,9%	8,1%

EVOLUÇÃO DA RAZÃO CONTEXTUAL ENTRE OS CICLOS AVALIATIVOS C3 E C5



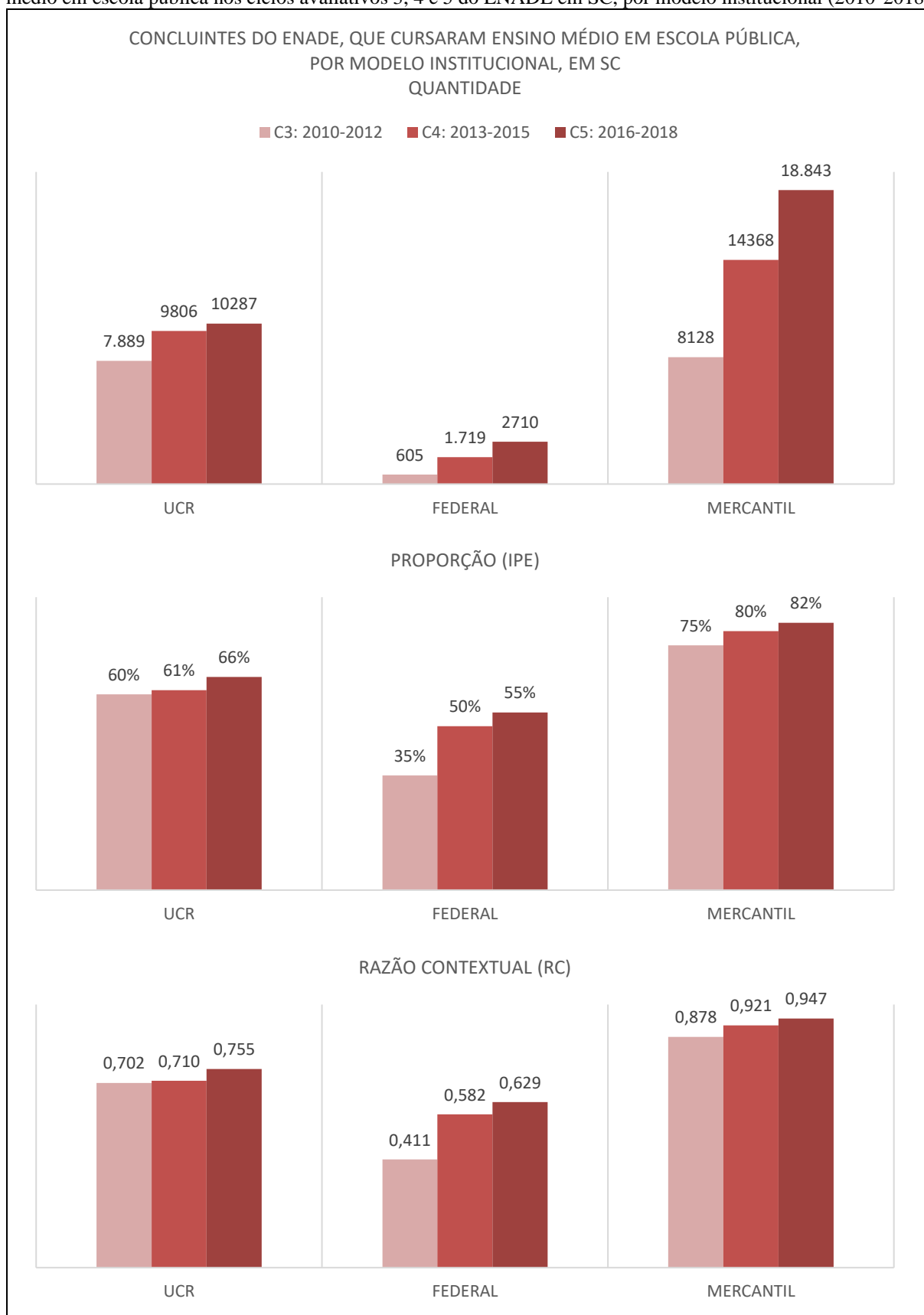
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 65 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 66 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes de graduação que cursaram o ensino médio em escola pública nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

7.1.5.5 Concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos

a) *Concluintes de renda familiar de até 3 s.m. no ENADE (2009-2019)*

A classificação dos concluintes do ENADE por renda familiar de até 3 salários mínimos (RF3) tem como base a declaração do estudante em resposta às perguntas: “Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)” (nas edições de 2009 a 2012) e “Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?” (a partir de 2013).

Em algumas edições do Exame, a resposta a essa questão poderia não ser completa ou válida. Foram analisados os dados das edições do ENADE 2009 a 2019, especialmente os ciclos avaliativos C3 (2010-2012), C4 (2013-2015) e C5 (2016-2018). A amostra considerou apenas os estudantes que declararam renda familiar, totalizando 2.975.739 no Brasil, 178.894 no RS e 151.532 em SC, o que representa, em média, 96,4% do total de concluintes respondentes de toda a prova.

Os primeiros dados produzidos referem-se ao quantitativo da população de baixa renda em cada modelo institucional, no RS, em SC e no Brasil.

Em seguida, para cada Modelo Institucional (MI_x), foi calculado o Índice da Proporção de Estudantes (IPE) que declararam renda familiar de até 3 salários mínimos (RF3), denominado IPE.RF3, expresso na forma percentual.

$$\text{IPE.RF3.MI}_x = \frac{\text{soma de concluintes do ENADE, que declararam renda familiar de até 3 salários mínimos (RF3), que responderam toda a prova, em cursos de IES classificadas no modelo institucional } x}{\text{soma de concluintes do ENADE, que responderam toda a prova e declararam renda familiar, em cursos de IES classificadas no modelo institucional } x} \%$$

O termo (A) IPE.RF3.MI foi relacionado com o (B) Índice da Proporção da População com a mesma faixa de renda (IPP.RF3), na forma da Razão Contextual (A/B), para cada modelo institucional.

A Tabela 196 apresenta os dados gerados sobre concluintes de baixa renda (RF3), inscritos e participantes de toda a prova do ENADE, segmentados por modelo institucional no Brasil. Na primeira parte, são apresentadas as quantidades de estudantes desse grupo nas edições anuais de 2009 a 2019, compiladas em períodos correspondentes aos ciclos avaliativos C3, C4 e C5. A segunda parte mostra o IPE, ou seja, as proporções de concluintes desse grupo em cada modelo institucional em relação ao total de concluintes do mesmo modelo. A terceira parte revela a variação do IPE entre os ciclos C3 e C4, bem como entre os ciclos C3 e C5.

Tabela 196 – Quantidade e proporção de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PSFL e IESC	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE						
2009	3.060	2.539	756	10.079	34.000	50.434
2010	3.679	3.878	408	14.531	9.337	31.833
2011	14.212	16.397	1.417	27.452	18.485	77.963
2012	4.648	3.661	727	42.057	49.360	100.453
2013	6.945	2.955	302	20.159	22.894	53.255
2014	32.338	28.137	1.567	44.325	50.098	156.465
2015	8.446	5.565	888	54.917	68.340	138.156
2016	12.353	4.320	490	32.144	39.927	89.234
2017	42.869	25.989	2.325	56.328	69.567	197.078
2018	14.571	8.099	1.470	58.085	102.433	184.658
2019	24.608	6.632	1.463	48.230	77.927	158.860
Ciclo 3	22.539	23.936	2.552	84.040	77.182	210.249
Ciclo 4	47.729	36.657	2.757	119.401	141.332	347.876
Ciclo 5	69.793	38.408	4.285	146.557	211.927	470.970
PROPORÇÃO DO GRUPO SOBRE O TOTAL DE CONCLUINTE (IPE)						
2009	23,1%	31,9%	24,7%	22,7%	25,7%	25,1%
2010	34,5%	42,7%	35,5%	35,4%	36,3%	36,3%
2011	37,0%	51,0%	44,1%	33,7%	36,7%	37,9%
2012	27,9%	34,5%	27,3%	28,7%	33,4%	31,0%
2013	35,5%	34,8%	38,3%	37,3%	49,6%	41,3%
2014	46,0%	58,4%	62,6%	40,8%	50,8%	47,6%
2015	28,4%	35,1%	29,3%	31,9%	39,9%	35,2%
2016	43,5%	42,3%	44,5%	45,4%	58,3%	49,9%
2017	48,6%	60,9%	53,0%	45,9%	56,2%	51,6%
2018	40,5%	44,8%	36,3%	41,1%	51,6%	46,4%
2019	39,1%	36,2%	36,3%	40,9%	53,3%	45,5%
Ciclo 3	34,3%	46,2%	36,3%	31,2%	34,4%	34,0%
Ciclo 4	39,9%	50,6%	43,6%	35,7%	44,7%	41,0%
Ciclo 5	45,8%	54,1%	44,9%	43,8%	54,3%	49,1%
EVOLUÇÃO DO IPE						
Do C3 > C4	16,4%	9,5%	20,1%	14,1%	29,8%	20,3%
Do C4 > C5	14,7%	7,0%	3,0%	22,8%	21,4%	20,0%
Do C3 > C5	33,5%	17,3%	23,6%	40,1%	57,5%	44,4%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

A Tabela 197 apresenta a Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no Brasil. Em virtude das mudanças metodológicas na PNAD, só foi possível obter dados relacionados à proporção da população com renda familiar de até 3 salários mínimos entre o período de 2001 e 2015, na forma de rendimento domiciliar, por domicílio, família e morador. Posterior a esse período, a PNAD Contínua apresenta dados na forma do rendimento familiar per capita, ou seja, divide a soma de todos os rendimentos domiciliares entre os integrantes da família, inviabilizando a continuidade da série histórica. Por outro lado, a PNAD Contínua e o Censo ofereceram outros subsídios para avaliação da renda, que foram utilizados de modo complementar na análise da variação do IPE.RF3. Assim, para o grupo de estudantes de renda familiar de até 3 salários mínimos foram produzidos dados da RC limitados ao período de 2009 a 2015 e para os ciclos C3 e C4.

Tabela 197 – Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2015)

ANO	IPP.RF3	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PSFL e IESC	MERCANTIL	TOTAL
2009	49,90%	0,463	0,640	0,496	0,455	0,515	0,503
2010	49,09%	0,702	0,870	0,723	0,721	0,740	0,740
2011	48,27%	0,767	1,056	0,913	0,698	0,760	0,785
2012	49,16%	0,568	0,701	0,556	0,585	0,679	0,630
2013	49,44%	0,717	0,704	0,775	0,754	1,004	0,834
2014	48,50%	0,949	1,204	1,290	0,840	1,046	0,982
2015	52,16%	0,545	0,674	0,562	0,612	0,765	0,676
Ciclo 3	48,84%	0,702	0,945	0,744	0,640	0,705	0,697
Ciclo 4	50,03%	0,798	1,010	0,872	0,713	0,893	0,819

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

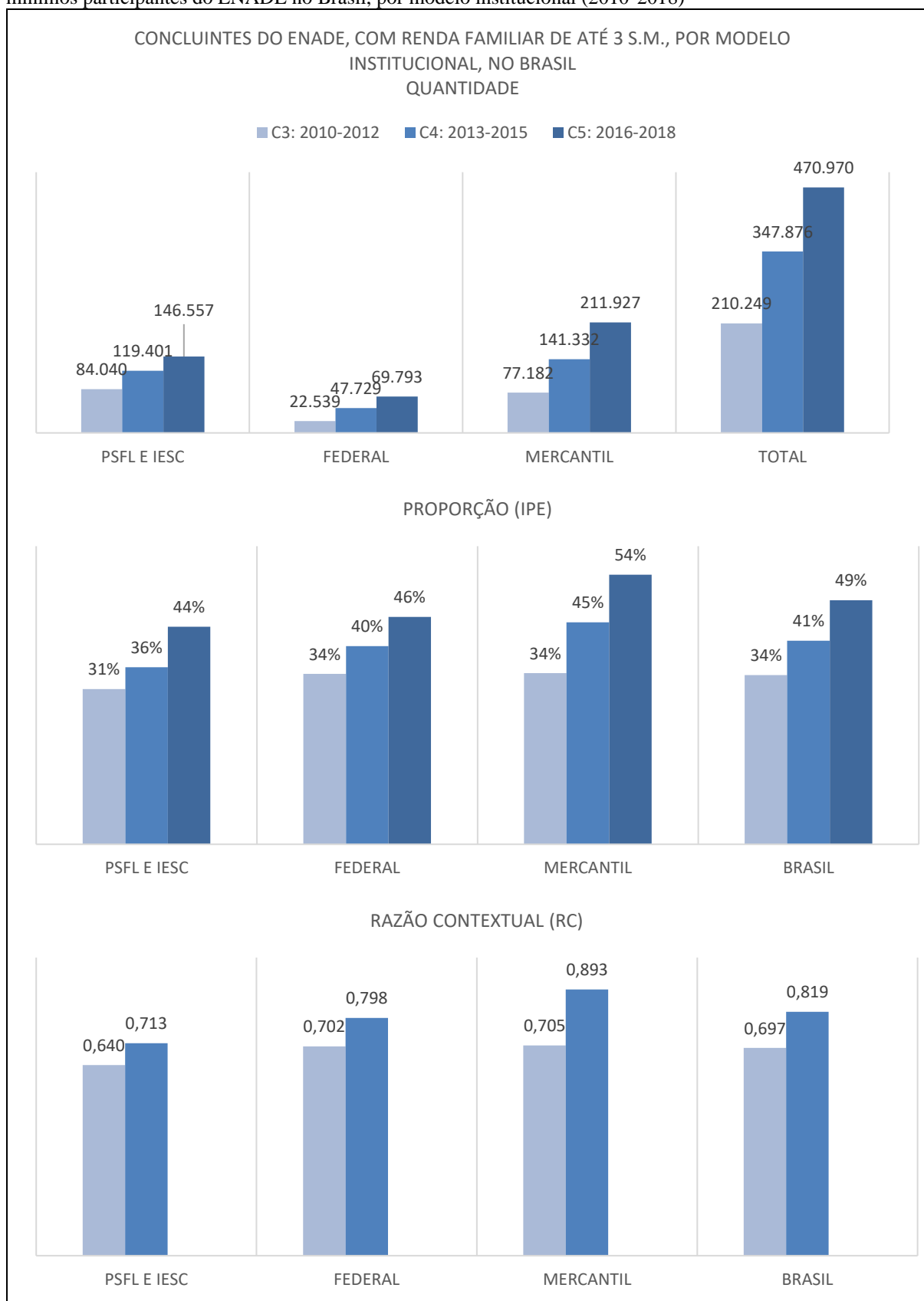
Os dados dos indicadores das tabelas anteriores foram sintetizados na Tabela 198 e ilustrados no Gráfico 67.

Tabela 198 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)

DADOS Períodos	MODELOS INSTITUCIONAIS		
	PSFL E IESC	FEDERAL	MERCANTIL
QUANTIDADE			
C3: 2010-2012	84.040	22.539	77.182
C4: 2013-2015	119.401	47.729	141.332
C5: 2016-2018	146.557	69.793	211.927
EVOLUÇÃO QTD.			
Do C3 > C4	42,1%	111,8%	83,1%
Do C4 > C5	22,7%	46,2%	49,9%
Acumulado C3 > C5	74,4%	209,7%	174,6%
PROPORÇÃO (IPE)			
C3: 2010-2012	31,2%	34,3%	34,4%
C4: 2013-2015	35,7%	39,9%	44,7%
C5: 2016-2018	43,8%	45,8%	54,3%
EVOLUÇÃO IPE			
Do C3 > C4	14,1%	16,4%	29,8%
Do C4 > C5	22,8%	14,7%	21,4%
TOTAL: do C3 > C5	40,1%	33,5%	57,5%
RAZÃO CONTEXTUAL (RC)			
C3: 2010-2012	0,640	0,702	0,705
C4: 2013-2015	0,713	0,798	0,893
EVOLUÇÃO RC			
Do C3 > C4	11,4%	13,6%	26,7%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 67 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

As tabelas 199 e 200 apresentam a quantidade e a proporção de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE por modelo institucional, no RS e em SC.

Tabela 199 – Quantidade e proporção de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED.	EST.	MUN.	DEMAIS	IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE									
2009	1.189	311	16	0	1.036	355	520		3.427
2010	662	509	4	0	538	190	37		1.940
2011	995	1.290	37	0	696	4.316	131		7.465
2012	2.105	451	7	0	1.425	1.244	846		6.078
2013	763	600	24	0	562	1.021	100		3.070
2014	1.582	1.936	54	0	1.076	1.015	315		5.978
2015	2.438	561	10	0	1.856	968	1.391		7.224
2016	1.072	958	0	0	802	572	387		3.791
2017	2.034	2.197	122	0	1.321	1.277	426		7.377
2018	2.645	922	51	0	1.741	1.573	1.914		8.846
2019	2.121	1.836	60	0	988	923	1.343		7.271
Ciclo 3	3.762	2.250	48	0	2.659	5.750	1.014		15.483
Ciclo 4	4.783	3.097	88	0	3.494	3.004	1.806		16.272
Ciclo 5	5.751	4.077	173	0	3.864	3.422	2.727		20.014
PROPORÇÃO (IPE)									
2009	24,1%	22,2%	44,4%		25,6%	23,3%	22,1%		24,0%
2010	40,8%	42,0%	57,1%		40,9%	31,1%	40,7%		39,9%
2011	29,8%	40,8%	43,5%		26,4%	52,2%	29,8%		41,7%
2012	30,3%	30,4%	31,8%		27,1%	28,7%	27,9%		28,8%
2013	32,3%	30,1%	58,5%		31,9%	50,1%	40,0%		36,4%
2014	34,5%	40,1%	50,5%		30,2%	44,1%	42,7%		37,1%
2015	30,5%	24,2%	40,0%		26,6%	27,4%	31,1%		28,5%
2016	39,4%	33,6%			40,9%	44,5%	45,9%		39,2%
2017	40,5%	40,6%	73,5%		33,2%	51,2%	35,7%		40,4%
2018	38,7%	30,7%	69,9%		32,7%	42,6%	43,7%		37,9%
2019	35,9%	33,7%	53,6%		30,1%	51,9%	43,9%		37,1%
Ciclo 3	31,6%	38,4%	42,1%		28,9%	43,6%	28,4%		35,3%
Ciclo 4	32,0%	33,9%	50,9%		28,4%	38,1%	33,0%		32,6%
Ciclo 5	39,4%	36,2%	71,8%		34,3%	45,8%	42,5%		39,1%
EVOLUÇÃO DO IPE									
Do C3 > C4	1,3%	-11,8%	20,8%		-1,7%	-12,4%	16,2%		-7,7%
Do C4 > C5	23,3%	6,9%	41,1%		20,7%	20,1%	28,7%		19,8%
Do C3 > C5	24,9%	-5,7%	70,5%		18,7%	5,1%	49,5%		10,6%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

Tabela 200 – Quantidade e proporção de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED.	EST.	MUN.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	1.185	71	53	1	114	125	707	2.256
2010	730	85	77	0	36	29	231	1.188
2011	896	259	91	5	35	74	1.426	2.786
2012	2.167	179	58	7	193	436	1.831	4.871
2013	665	111	57	0	24	35	909	1.801
2014	1.512	525	358	38	48	106	4.357	6.944
2015	2.292	235	15	51	240	417	2.857	6.107
2016	1.000	457	38	0	101	43	1.325	2.964
2017	1.938	961	349	54	129	366	7.127	10.924
2018	2.665	301	57	59	262	315	4.489	8.148
2019	2.098	764	136	0	208	170	4.434	7.810
Ciclo 3	3.793	523	226	12	264	539	3.488	8.845
Ciclo 4	4.469	871	430	89	312	558	8.123	14.852
Ciclo 5	5.603	1.719	444	113	492	724	12.941	22.036
PROPORÇÃO (IPE)								
2009	23,9%	18,7%	27,2%	2,6%	13,6%	29,6%	23,3%	22,9%
2010	36,0%	38,8%	33,6%		39,6%	33,7%	36,9%	36,3%
2011	28,6%	31,9%	27,8%	15,6%	14,7%	12,8%	40,3%	32,2%
2012	27,2%	25,9%	18,4%	11,1%	18,4%	27,9%	27,6%	26,7%
2013	27,6%	19,2%	28,5%		44,4%	54,7%	51,9%	35,6%
2014	31,8%	30,5%	26,1%	38,0%	17,0%	16,9%	54,9%	41,4%
2015	26,0%	21,0%	6,4%	22,1%	21,1%	27,7%	34,1%	28,5%
2016	35,2%	39,7%	22,6%		34,1%	42,6%	56,1%	42,9%
2017	36,1%	36,2%	28,0%	42,2%	23,9%	36,9%	63,2%	49,2%
2018	35,6%	26,0%	16,0%	29,9%	26,1%	32,6%	48,3%	39,8%
2019	34,1%	33,3%	19,2%		29,7%	26,0%	54,7%	41,9%
Ciclo 3	28,9%	30,4%	25,9%	12,6%	19,2%	24,2%	32,3%	29,3%
Ciclo 4	28,0%	25,5%	23,8%	26,9%	21,2%	25,4%	45,0%	34,3%
Ciclo 5	35,7%	34,6%	25,1%	34,8%	26,7%	35,2%	56,4%	44,4%
EVOLUÇÃO DO IPE								
Do C3 > C4	-3,2%	-16,0%	-8,1%	112,9%	10,4%	4,8%	39,3%	17,3%
Do C4 > C5	27,5%	35,8%	5,3%	29,3%	26,4%	38,4%	25,5%	29,4%
Do C3 > C5	23,4%	14,1%	-3,3%	175,3%	39,6%	45,1%	74,7%	51,8%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

As tabelas 201 e 202 apresentam, respectivamente, no RS e em SC, a Razão Contextual, de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos, por modelo institucional, ao longo das edições do ENADE e dos ciclos avaliativos C3 e C4.

Tabela 201 – Razão Contextual (RC) de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2015)

ANO	IPP	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2009	41,08%	0,587	0,540	1,082		0,623	0,566	0,538	0,584
2010	40,20%	1,015	1,045	1,421		1,018	0,775	1,011	0,994
2011	39,31%	0,759	1,037	1,107		0,671	1,329	0,759	1,060
2012	40,16%	0,754	0,758	0,792		0,675	0,716	0,694	0,718
2013	39,85%	0,811	0,756	1,469		0,800	1,258	1,004	0,913
2014	38,48%	0,896	1,041	1,312		0,785	1,146	1,109	0,963
2015	41,68%	0,731	0,581	0,960		0,638	0,656	0,745	0,684
Ciclo 3	39,89%	0,792	0,963	1,056		0,724	1,092	0,713	0,885
Ciclo 4	40,00%	0,800	0,847	1,272		0,710	0,954	0,826	0,815

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Tabela 202 – Razão Contextual (RC) de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2015)

ANO	IPP	UCR	FED	EST	MUN	+IESC	PSFL	MERC	TOTAL
2009	28,06%	0,852	0,666	0,969	0,094	0,485	1,053	0,832	0,816
2010	28,62%	1,259	1,356	1,175		1,382	1,178	1,289	1,267
2011	29,17%	0,979	1,093	0,954	0,536	0,504	0,440	1,383	1,103
2012	28,87%	0,943	0,896	0,636	0,385	0,637	0,967	0,955	0,923
2013	30,15%	0,917	0,637	0,945		1,474	1,814	1,722	1,182
2014	28,26%	1,125	1,080	0,925	1,345	0,602	0,597	1,943	1,464
2015	32,23%	0,807	0,653	0,197	0,685	0,654	0,860	1,058	0,885
Ciclo 3	28,89%	1,001	1,051	0,897	0,437	0,663	0,839	1,118	1,014
Ciclo 4	30,21%	0,926	0,844	0,788	0,890	0,700	0,841	1,489	1,136

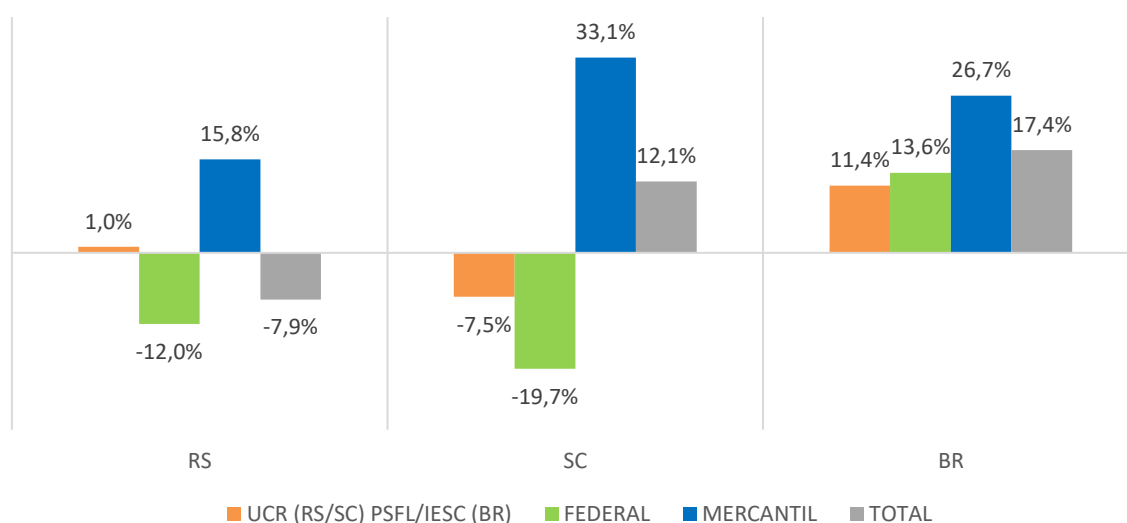
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Os resultados de quantidade, proporção e RC foram sintetizados para análise comparativa na Tabela 203 e ilustrados nos gráficos 68 e 69.

Tabela 203 – Variação da quantidade, IPE e RC de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos participantes do ENADE no RS e SC, por modelo institucional (2010-2018)

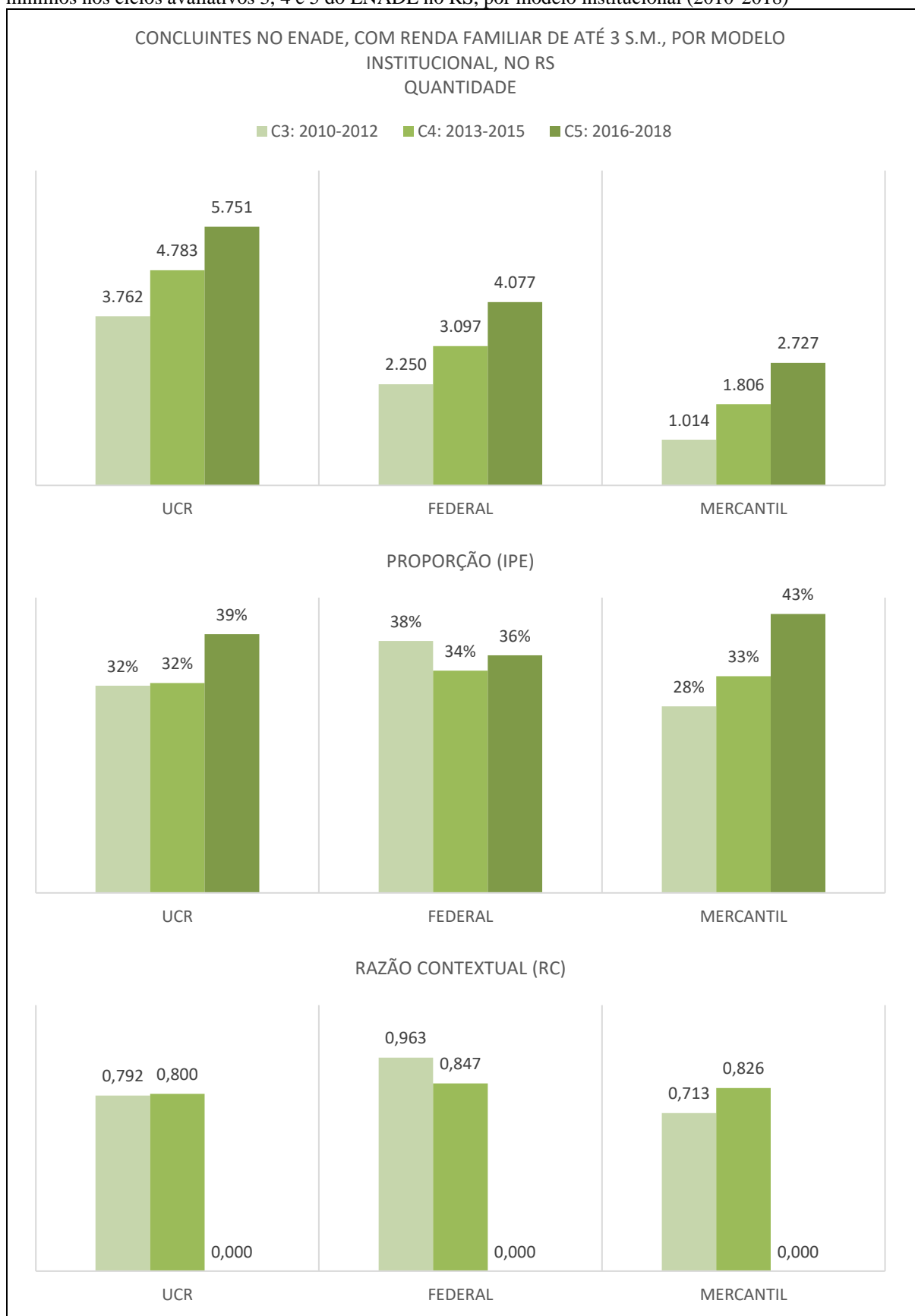
DADOS	RIO GRANDE DO SUL			SANTA CATARINA			BRASIL
	UCR	FED	MERC	UCR	FED	MERC	TOTAL
QUANTIDADE							
C3: 2010-2012	3.762	2.250	1.014	3.793	523	3.488	210.249
C4: 2013-2015	4.783	3.097	1.806	4.469	871	8.123	347.876
C5: 2016-2018	5.751	4.077	2.727	5.603	1.719	12.941	470.970
EVOLUÇÃO QTD.							
Do C3 > C4	27,1%	37,6%	78,1%	17,8%	66,5%	132,9%	65,5%
Do C4 > C5	20,2%	31,6%	51,0%	25,4%	97,4%	59,3%	35,4%
Acumulado C3 > C5	52,9%	81,2%	168,9%	47,7%	228,7%	271,0%	124,0%
PROPORÇÃO (IPE)							
C3: 2010-2012	31,6%	38,4%	28,4%	28,9%	30,4%	32,3%	34,0%
C4: 2013-2015	32,0%	33,9%	33,0%	28,0%	25,5%	45,0%	41,0%
C5: 2016-2018	39,4%	36,2%	42,5%	35,7%	34,6%	56,4%	49,1%
EVOLUÇÃO IPE							
Do C3 > C4	1,3%	-11,8%	16,2%	-3,2%	-16,0%	39,3%	20,3%
Do C4 > C5	23,3%	6,9%	28,7%	27,5%	35,8%	25,5%	20,0%
TOTAL: do C3 > C5	24,9%	-5,7%	49,5%	23,4%	14,1%	74,7%	44,4%
RAZÃO CONTEXTUAL (RC)							
C3: 2010-2012	0,792	0,963	0,713	1,001	1,051	1,118	0,697
C4: 2013-2015	0,800	0,847	0,826	0,926	0,844	1,489	0,819
EVOLUÇÃO RC							
Do C3 > C4	1,0%	-12,0%	15,8%	-7,5%	-19,7%	33,1%	17,4%

EVOLUÇÃO DA RAZÃO CONTEXTUAL ENTRE OS CICLOS AVALIATIVOS C3 E C4



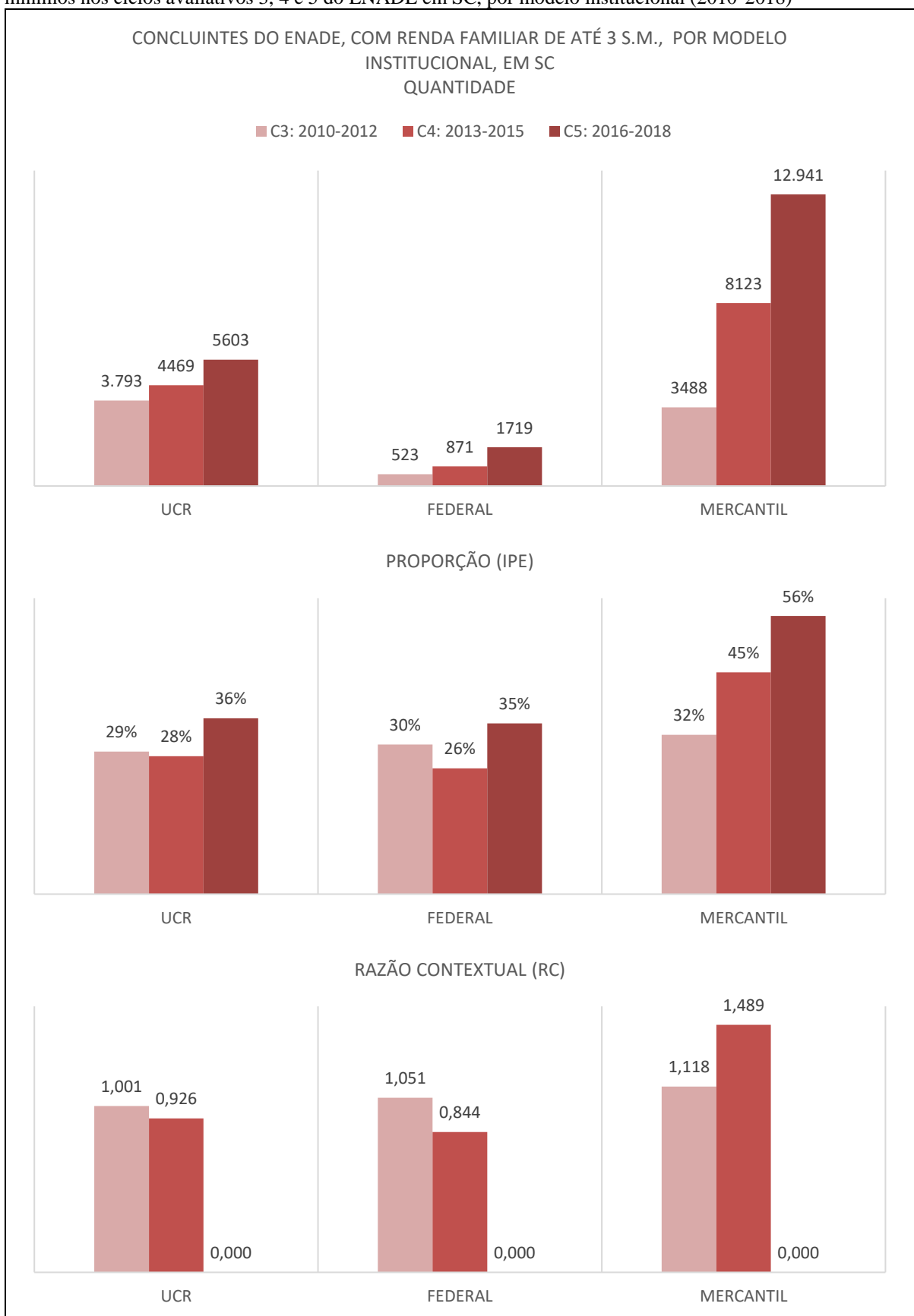
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 68 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 69 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

7.1.5.6 Concluintes com mães com escolarização até o 5º ano

a) *Concluintes com mães com escolaridade até o 5º ano, no ENADE (2009-2019)*

A classificação da escolaridade da mãe no ENADE é baseada na autodeclaração do estudante, em resposta às perguntas: “Qual o grau de escolaridade da sua mãe?” (nas edições de 2009 a 2012) e “Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?” (de 2013 a 2018). Em algumas edições do Exame, a resposta a essa questão poderia não ser completa ou válida.

Foram analisados os dados das edições do ENADE 2009 a 2019, especialmente os ciclos avaliativos C3 (2010-2012), C4 (2013-2015) e C5 (2016-2018). A amostra considerou apenas os estudantes que declararam o grau de escolaridade de sua mãe, totalizando 2.976.005 no Brasil, 178.914 no RS e 151.553 em SC, o que representa, em média, 96,5% do total de concluintes respondentes de toda a prova.

Os primeiros dados produzidos referem-se ao quantitativo de concluintes cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, em cada modelo institucional, no RS, em SC e no Brasil.

Para cada Modelo Institucional (MI_x), foi calculado o Índice da Proporção de Estudantes (IPE) cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano (EM5), denominado IPE.EM5, expresso em percentual.

$$\text{IPE.EM5.MI.x} = \frac{\text{soma de concluintes do ENADE, que declararam a escolaridade da mãe até o 5º ano, que responderam toda a prova, em cursos de IES classificadas no modelo institucional x}}{\text{soma de concluintes do ENADE, que responderam toda a prova e declararam escolaridade da mãe, em cursos de IES classificadas no modelo institucional x}} \%$$

Não há dados públicos disponíveis sobre o percentual ou a proporção da população com pais de baixa escolaridade, o que impossibilita a mensuração do Índice da Proporção da População equivalente e, conseqüentemente, da Razão Contextual.

Dessa forma, a análise desse grupo de concluintes limita-se à evolução do IPE.EM5 em cada modelo institucional. No entanto, dados complementares da PNAD e do Censo Escolar, como a taxa de escolarização, permitem contextualizar, diferenciar e inferir o desenvolvimento da representatividade desse grupo no RS, em SC e no Brasil.

A Tabela 204 apresenta os dados sobre concluintes cuja escolaridade materna é de até o 5º ano, inscritos e participantes de toda a prova do ENADE, segmentados por modelo institucional no Brasil. Na primeira parte, são apresentadas as quantidades de estudantes desse grupo nas edições anuais de 2009 a 2019, compiladas em períodos correspondentes aos ciclos avaliativos C3, C4 e C5. A segunda parte mostra o IPE, ou seja, as proporções de concluintes desse grupo em cada modelo institucional em relação ao total de concluintes do mesmo modelo. A terceira parte revela a variação do IPE entre os ciclos C3 e C4, bem como o acumulado entre os ciclos C3 e C5.

Tabela 204 – Quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PSFL e IESC	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE						
2009	2.085	2.301	967	12.042	42.783	60.178
2010	1.103	2.948	242	10.189	7.468	21.950
2011	10.127	14.049	1.266	33.441	23.331	82.214
2012	2.618	2.741	739	43.409	52.749	102.256
2013	2.790	1.358	161	13.640	15.580	33.529
2014	20.473	21.439	1.071	38.474	45.025	126.482
2015	5.070	4.224	718	45.800	56.999	112.811
2016	4.618	1.718	235	18.740	22.977	48.288
2017	20.972	14.692	1.370	36.289	48.683	122.006
2018	7.509	4.926	910	36.564	63.042	112.951
2019	7.190	2.221	565	21.727	33.376	65.079
Ciclo 3	13.848	19.738	2.247	87.039	83.548	206.420
Ciclo 4	28.333	27.021	1.950	97.914	117.604	272.822
Ciclo 5	33.099	21.336	2.515	91.593	134.702	283.245
PROPORÇÃO DO GRUPO SOBRE O TOTAL DE CONCLUINTE (IPE)						
2009	15,7%	28,9%	31,6%	27,0%	32,3%	29,9%
2010	10,3%	32,5%	21,1%	24,8%	29,1%	25,0%
2011	26,4%	43,7%	39,4%	41,0%	46,3%	40,0%
2012	15,7%	25,8%	27,8%	29,7%	35,7%	31,5%
2013	14,2%	16,0%	20,4%	25,2%	33,8%	26,0%
2014	29,1%	44,5%	42,8%	35,4%	45,6%	38,5%
2015	17,1%	26,7%	23,7%	26,6%	33,3%	28,8%
2016	16,3%	16,8%	21,3%	26,5%	33,5%	27,0%
2017	23,8%	34,4%	31,2%	29,6%	39,4%	32,0%
2018	20,9%	27,3%	22,5%	25,9%	31,8%	28,4%
2019	11,4%	12,1%	14,0%	18,4%	22,8%	18,6%
Ciclo 3	21,1%	38,1%	32,0%	32,4%	37,3%	33,4%
Ciclo 4	23,7%	37,3%	30,9%	29,2%	37,2%	32,1%
Ciclo 5	21,7%	30,1%	26,4%	27,4%	34,5%	29,6%
EVOLUÇÃO DO IPE						
Do C3 > C4	12,4%	-2,1%	-3,6%	-9,6%	-0,2%	-3,9%
Do C4 > C5	-8,4%	-19,3%	-14,6%	-6,4%	-7,3%	-8,0%
Do C3 > C5	3,0%	-21,0%	-17,6%	-15,5%	-7,5%	-11,6%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

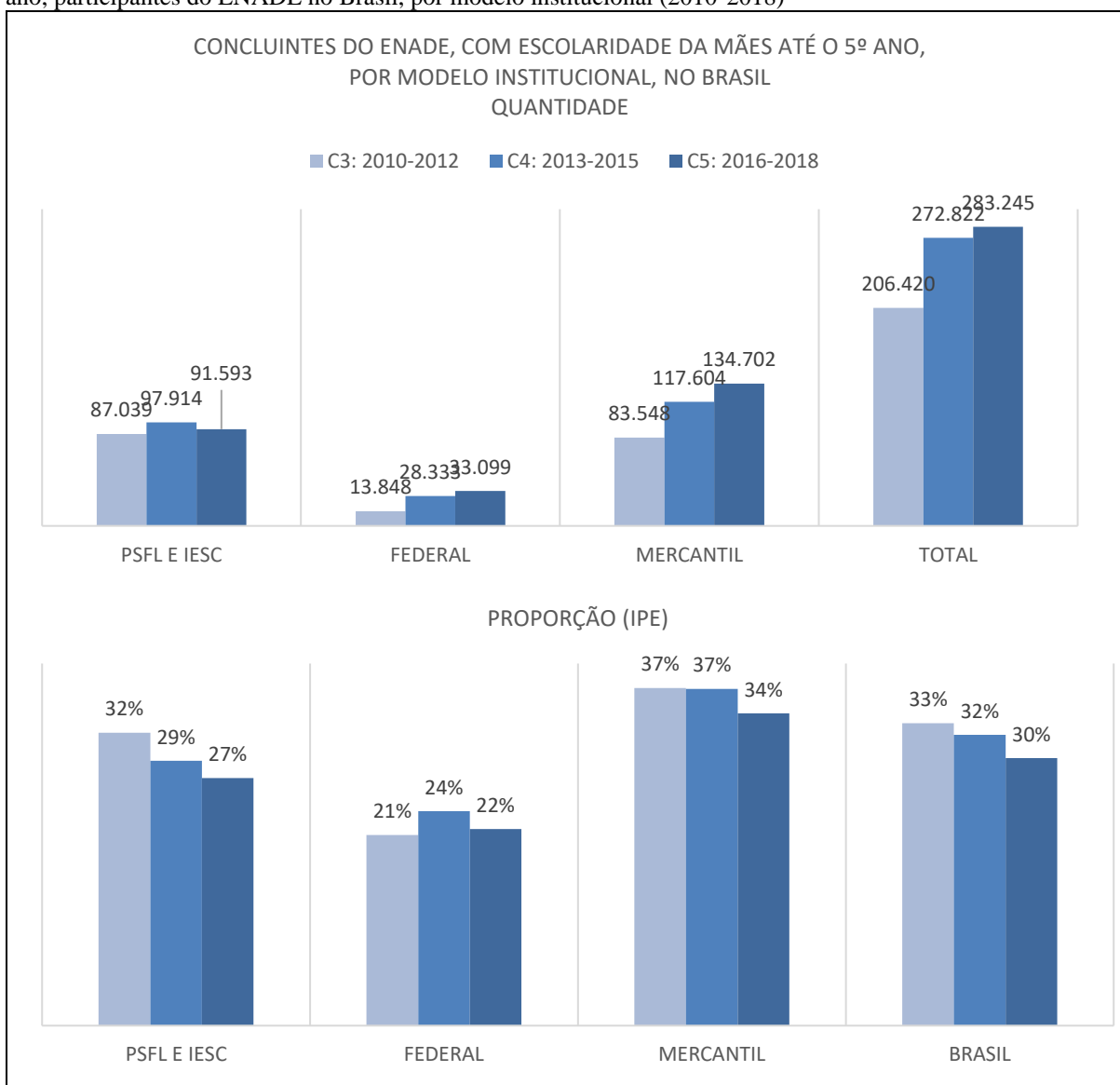
Os dados dos indicadores da tabela anterior foram sintetizados na Tabela 205 e ilustrados no Gráfico 70.

Tabela 205 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)

DADOS Períodos	MODELOS INSTITUCIONAIS		
	PSFL E IESC	FEDERAL	MERCANTIL
QUANTIDADE			
C3: 2010-2012	87.039	13.848	83.548
C4: 2013-2015	97.914	28.333	117.604
C5: 2016-2018	91.593	33.099	134.702
EVOLUÇÃO QTD.			
Do C3 > C4	12,5%	104,6%	40,8%
Do C4 > C5	-6,5%	16,8%	14,5%
Acumulado C3 > C5	5,2%	139,0%	61,2%
PROPORÇÃO (IPE)			
C3: 2010-2012	32,4%	21,1%	37,3%
C4: 2013-2015	29,2%	23,7%	37,2%
C5: 2016-2018	27,4%	21,7%	34,5%
EVOLUÇÃO IPE			
Do C3 > C4	-9,6%	12,4%	-0,2%
Do C4 > C5	-6,4%	-8,4%	-7,3%
TOTAL: do C3 > C5	-15,5%	3,0%	-7,5%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 70 – Quantidade, proporção e Razão Contextual de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE no Brasil, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

As tabelas 206 e 207 apresentam a quantidade e a proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE por modelo institucional, no RS e em SC.

Tabela 206 – Quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE no RS, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED.	EST.	MUN.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	1.765	201	14	0	867	521	708	4.076
2010	406	143	0	0	210	131	26	916
2011	1.149	826	32	0	701	5.285	107	8.100
2012	2.244	201	4	0	1.173	1.546	949	6.117
2013	476	299	13	0	334	908	79	2.109
2014	1.360	1.349	40	0	864	912	213	4.738
2015	2.431	389	11	0	1.591	1.044	1.310	6.776
2016	659	430	0	0	427	379	209	2.104
2017	1.330	1.077	68	0	965	1.011	230	4.681
2018	2.043	526	38	0	1.209	1.226	1.340	6.382
2019	1.228	651	26	0	546	425	655	3.531
Ciclo 3	3.799	1.170	36	0	2.084	6.962	1.082	15.133
Ciclo 4	4.267	2.037	64	0	2.789	2.864	1.602	13.623
Ciclo 5	4.032	2.033	106	0	2.601	2.616	1.779	13.167
PROPORÇÃO (IPE)								
2009	35,7%	14,3%	38,9%		21,4%	34,0%	30,2%	28,5%
2010	25,0%	11,8%			16,0%	21,5%	28,6%	18,9%
2011	34,4%	26,1%	37,6%		26,6%	64,0%	24,4%	45,2%
2012	32,3%	13,6%	18,2%		22,3%	35,7%	31,4%	29,0%
2013	20,2%	15,0%	31,7%		18,9%	44,7%	31,6%	25,0%
2014	29,6%	27,9%	37,4%		24,2%	39,6%	28,9%	29,4%
2015	30,4%	16,8%	44,0%		22,8%	29,5%	29,3%	26,7%
2016	24,2%	15,1%			21,8%	29,5%	24,8%	21,8%
2017	26,5%	19,9%	41,0%		24,3%	40,6%	19,3%	25,6%
2018	29,9%	17,5%	52,1%		22,7%	33,2%	30,6%	27,4%
2019	20,8%	11,9%	23,2%		16,7%	23,9%	21,4%	18,0%
Ciclo 3	31,9%	20,0%	31,6%		22,6%	52,7%	30,4%	34,5%
Ciclo 4	28,5%	22,3%	37,0%		22,7%	36,4%	29,3%	27,3%
Ciclo 5	27,6%	18,1%	44,0%		23,1%	35,0%	27,7%	25,7%
EVOLUÇÃO DO IPE								
Do C3 > C4	-10,5%	11,6%	17,1%		0,1%	-31,0%	-3,4%	-20,9%
Do C4 > C5	-3,1%	-19,0%	18,9%		1,8%	-3,7%	-5,3%	-5,9%
Do C3 > C5	-13,3%	-9,6%	39,3%		1,9%	-33,6%	-8,6%	-25,5%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

Tabela 207 – Quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE em SC, por modelo institucional (2009-2019)

ANO	UCR	FED.	EST.	MUN.	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
QUANTIDADE								
2009	1.674	51	40	5	316	273	1.151	3.510
2010	547	19	33	0	30	34	263	926
2011	1.039	115	54	15	113	181	2.188	3.705
2012	2.405	141	45	24	396	635	2.902	6.548
2013	544	80	38	0	14	15	833	1.524
2014	1.465	429	513	46	110	160	4.458	7.181
2015	2.544	273	24	76	363	555	3.477	7.312
2016	708	277	32	0	84	30	1.118	2.249
2017	1.485	554	262	45	146	355	5.841	8.688
2018	2.080	223	52	61	264	351	3.787	6.818
2019	1.145	323	51	0	150	129	2.512	4.310
Ciclo 3	3.991	275	132	39	539	850	5.353	11.179
Ciclo 4	4.553	782	575	122	487	730	8.768	16.017
Ciclo 5	4.273	1.054	346	106	494	736	10.746	17.755
PROPORÇÃO (IPE)								
2009	33,6%	13,3%	20,5%	12,8%	37,7%	64,1%	37,9%	35,5%
2010	27,1%	8,7%	14,4%		33,0%	39,5%	42,0%	28,3%
2011	33,2%	14,2%	16,5%	46,9%	47,7%	31,4%	61,9%	42,8%
2012	30,2%	20,3%	14,3%	38,1%	37,9%	40,7%	43,7%	35,8%
2013	22,6%	13,9%	18,9%		26,4%	23,4%	47,6%	30,2%
2014	30,8%	24,9%	37,4%	46,0%	39,0%	25,5%	56,2%	42,8%
2015	28,9%	24,4%	10,2%	32,9%	31,9%	36,9%	41,5%	34,1%
2016	24,9%	24,1%	19,0%		28,4%	29,7%	47,4%	32,5%
2017	27,6%	20,9%	21,0%	35,2%	27,0%	35,8%	51,8%	39,1%
2018	27,8%	19,2%	14,6%	31,0%	26,3%	36,4%	40,7%	33,3%
2019	18,6%	14,1%	7,2%		21,4%	19,7%	31,0%	23,1%
Ciclo 3	30,4%	16,0%	15,1%	41,1%	39,1%	38,2%	49,6%	37,0%
Ciclo 4	28,5%	22,9%	31,8%	36,9%	33,0%	33,2%	48,5%	37,0%
Ciclo 5	27,2%	21,2%	19,5%	32,6%	26,8%	35,8%	46,9%	35,8%
EVOLUÇÃO DO IPE								
Do C3 > C4	-6,3%	43,5%	110,3%	-10,2%	-15,6%	-13,1%	-2,1%	0,1%
Do C4 > C5	-4,6%	-7,3%	-38,6%	-11,5%	-18,7%	7,6%	-3,5%	-3,3%
Do C3 > C5	-10,6%	33,1%	29,1%	-20,6%	-31,4%	-6,5%	-5,5%	-3,3%

Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019).

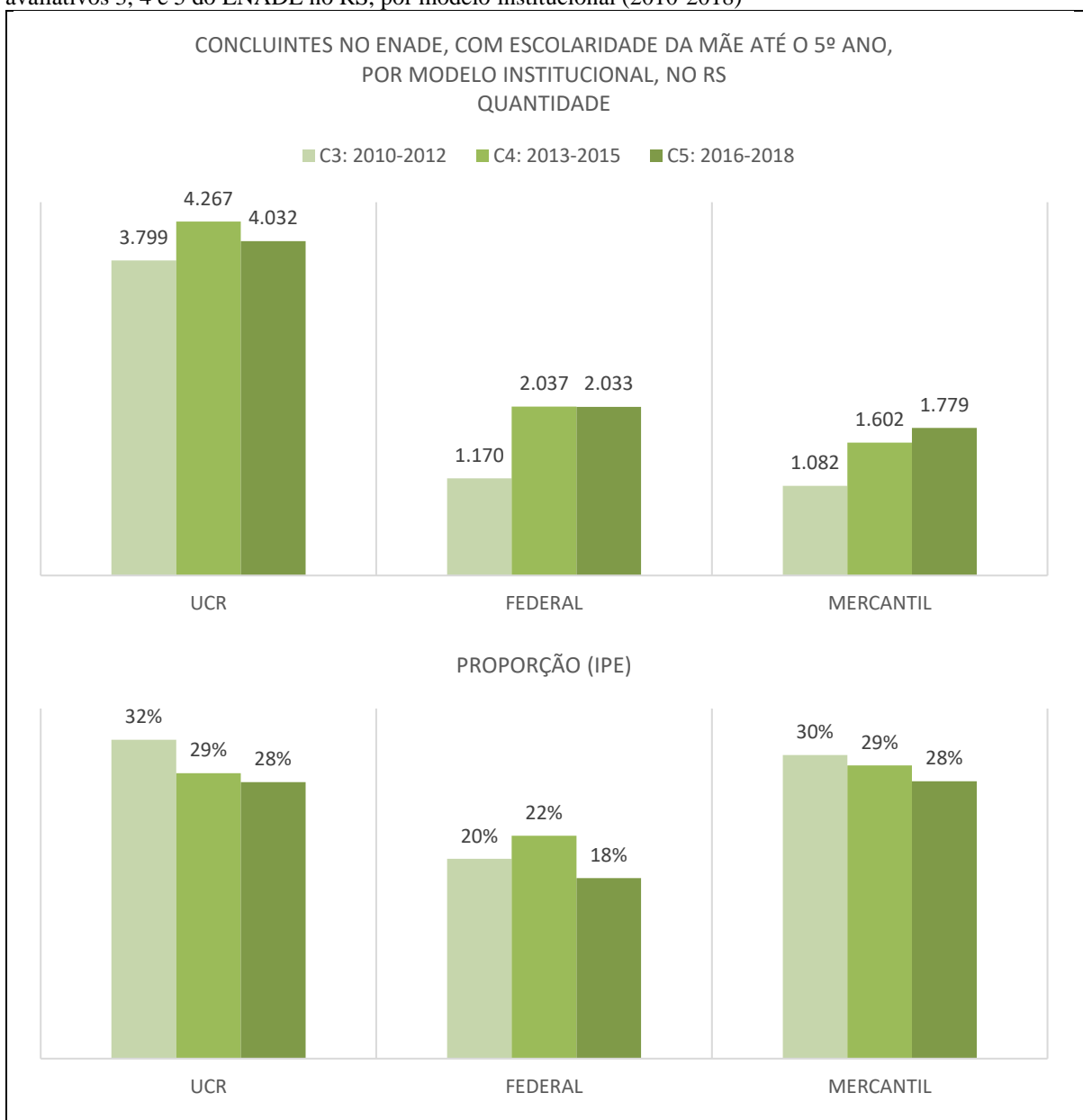
Os resultados de quantidade e proporção foram sintetizados na Tabela 208 para análise comparativa dos modelos institucionais. Os resultados são ilustrados nos gráficos 71 e 72.

Tabela 208 – Variação da quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, participantes do ENADE no RS e SC, por modelo institucional (2010-2018)

DADOS	RIO GRANDE DO SUL			SANTA CATARINA			BRASIL
	UCR	FED	MERC	UCR	FED	MERC	TOTAL
QUANTIDADE							
C3: 2010-2012	3.799	1.170	1.082	3.991	275	5.353	206.420
C4: 2013-2015	4.267	2.037	1.602	4.553	782	8.768	272.822
C5: 2016-2018	4.032	2.033	1.779	4.273	1.054	10.746	283.245
EVOLUÇÃO QTD.							
Do C3 > C4	12,3%	74,1%	48,1%	14,1%	184,4%	63,8%	32,2%
Do C4 > C5	-5,5%	-0,2%	11,0%	-6,1%	34,8%	22,6%	3,8%
Acumulado C3 > C5	6,1%	73,8%	64,4%	7,1%	283,3%	100,7%	37,2%
PROPORÇÃO (IPE)							
C3: 2010-2012	31,9%	20,0%	30,4%	30,4%	16,0%	49,6%	33,4%
C4: 2013-2015	28,5%	22,3%	29,3%	28,5%	22,9%	48,5%	32,1%
C5: 2016-2018	27,6%	18,1%	27,7%	27,2%	21,2%	46,9%	29,6%
EVOLUÇÃO IPE							
Do C3 > C4	-10,5%	11,6%	-3,4%	-6,3%	43,5%	-2,1%	-3,9%
Do C4 > C5	-3,1%	-19,0%	-5,3%	-4,6%	-7,3%	-3,5%	-8,0%
TOTAL: do C3 > C5	-13,3%	-9,6%	-8,6%	-10,6%	33,1%	-5,5%	-11,6%

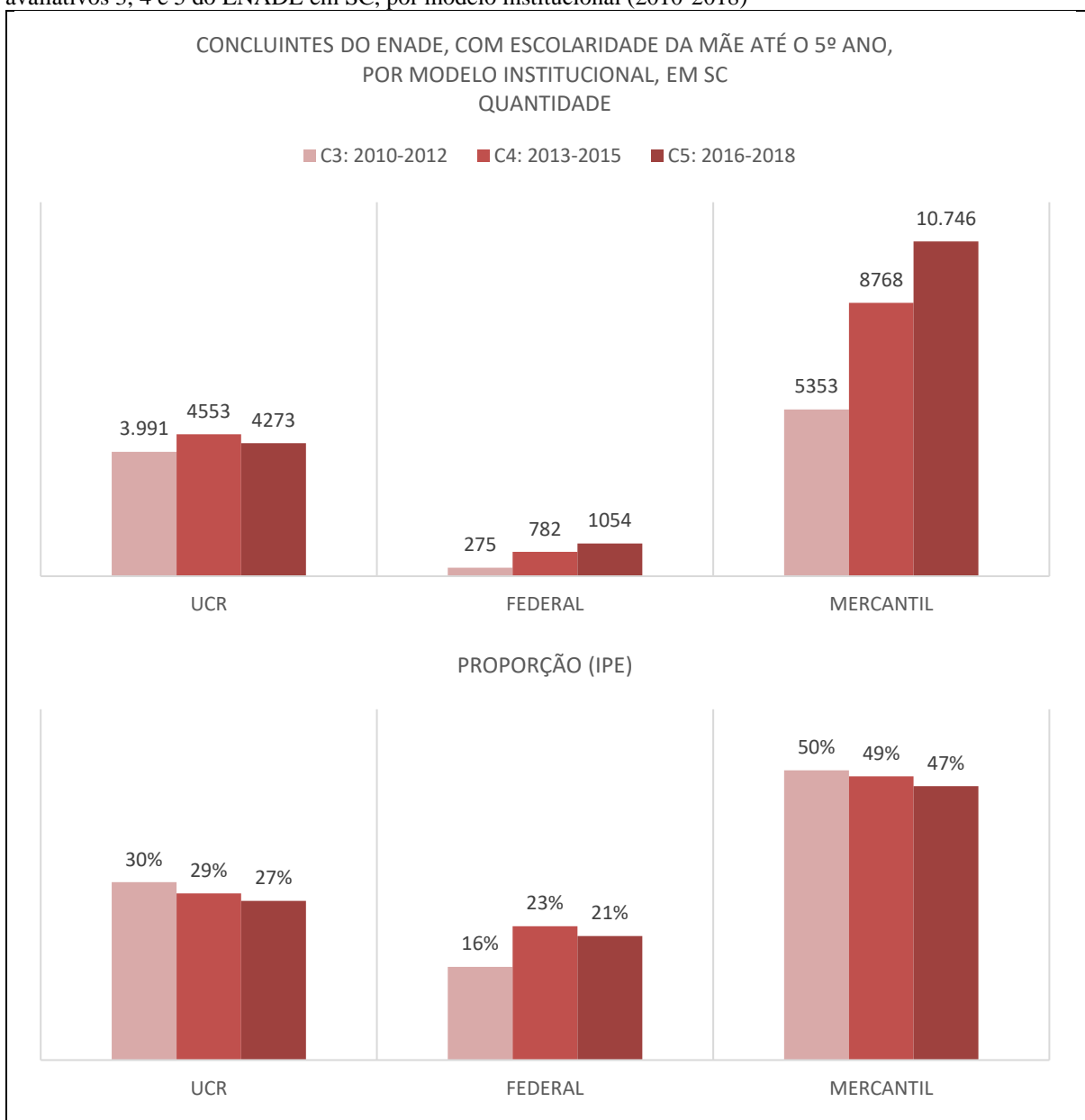
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 71 – Quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

Gráfico 72 – Quantidade e proporção de concluintes, cuja mãe possui escolaridade até o 5º ano, nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, por modelo institucional (2010-2018)



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE de 2009 a 2019 (INEP, 2019), da PNAD de 2005 a 2009 e 2011 e PNAD Contínua de 2012 a 2019 (IBGE, 2024).

7.2 Síntese comparativa dos modelos institucionais em indicadores de equidade

Neste item, as análises dos dados produzidos são sintetizadas à luz dos referenciais desta tese. Considera-se o conceito de equidade, fundamentado na concepção de justiça política, apropriado para o debate sobre a expansão dos sistemas de educação superior.

Em seguida, são consideradas as três categorias normativas de McCowan (2016) para a equidade no acesso à educação superior: disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade. A horizontalidade é a peça-chave da análise proposta, pois exige que um sistema educacional diversificado, com diferentes modelos institucionais, não resulte em amplas estratificações por qualidade e reconhecimento.

Por essa razão, considerou-se adequado iniciar a análise por essa categoria. A partir dela, foi possível relacionar inferências sobre as categorias de disponibilidade e acessibilidade. Metodologicamente, foi necessária a subdivisão da categoria de acessibilidade em ingressantes, matriculados e concluintes, com ênfase nos dois últimos grupos.

A seguir, são apresentados Quadros-Síntese, nos quais estão sinalizadas considerações sobre: (a) se, na dimensão avaliada, o modelo institucional contribuiu para a equidade do sistema de educação superior; e (b) se a variação do indicador analisado demonstra evolução em direção a uma proporção equitativa ou indica um afastamento desse objetivo.

7.2.1 Síntese dos indicadores de horizontalidade

O Quadro 45 apresenta as sinalizações referentes aos indicadores da dimensão de horizontalidade do sistema no RS e em SC, com base na análise dos dados descritos no item 7.1.2.

Quadro 45 – Quadro-Síntese dos indicadores de horizontalidade

INDICADORES DE HORIZONTALIDADE	UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
	RS	SC	RS	SC	RS	SC
Conceito Institucional [2024] [Azul] >= 4,000 [+] > média [-] < média	+	+	+	-	-	-
Conceito Institucional EAD [2024] [Azul] >= 4,000 [+] > média [-] < média	+	-	-	-	-	+
IGC [2007-2019] [Azul] > média V[2015-2019]	↑	↑	↑	↑	↓	↓
IGC - Graduação [2007-2019] [Azul] > média V[2015-2019]	↑	↑	↑	↑	↑	↓
IGC - Mestrado [2007-2019] [Azul] > média V[2015-2019]	↑	↑	↑	↑	↓	Ñ.EXISTE
IGC - Doutorado [2007-2019] [Azul] > média V[2015-2019]	-	↑	↑	↓	-	Ñ.EXISTE
REP [2010-2019] V[2010-2019]	↓	↓	↓	↓	↑	↑

Fonte: autor.

A partir da observação do Conceito Institucional, consultado no Cadastro e-MEC em 2024, que é atribuído pelo MEC por meio de visita *in loco*, as UCRs equiparam-se às federais, ambas com média 4,444. No RS e em SC, as UCRs desempenham de forma superior às mercantis (3,796 no RS e 3,930 em SC). No Conceito Institucional EAD, o modelo UCR apresenta maior média no RS, enquanto em SC a maior média é alcançada pelas IES mercantis.

No IGC, a hierarquização é mais evidente. O modelo federal desempenha de modo superior no RS e em SC, com média acima de 3,5. As UCRs apresentam média 3,0, enquanto as mercantis têm média 2,6. De 2010 a 2012, o IGC das UCRs cresceu mais, mas estagnou ao expandir a quantidade de estudantes entre 2012 e 2016. A média das federais diminuiu de forma acentuada entre 2011 e 2014. As mercantis, após a crise de retração do FIES em 2015, tiveram queda de desempenho e não alcançaram a média de todas as IES, permanecendo com IGC abaixo de 3,0.

Na avaliação do IGC dos cursos de graduação, entre 2015 e 2019, as federais tiveram desempenho superior a 3,0 (3,2 no RS e 3,3 em SC em 2019). As UCRs apresentaram o maior crescimento do período e aproximaram-se da média 3,0 (2,9 no RS e 2,8 em SC em 2019). As mercantis tiveram desempenho inferior (2,6 e 2,5 em 2019), melhoraram no RS, mas pioraram em SC e no Brasil, contextos em que o EAD se ampliou de forma mais expressiva.

O IGC dos Cursos de Mestrado e Doutorado no período de 2014 a 2019 também foi avaliado. Os cursos de mestrado das UCRs apresentaram maior evolução e terminaram a série, em 2019, com média pouco superior às federais (4,5 para UCRs e 4,4 para federais, em ambos os estados). O Brasil repete esse fenômeno, com as PSFL apresentando média 4,5 e as federais com 4,3. Neste período, entre os modelos avaliados, existiram mestrados em IES mercantis apenas no RS. Estes obtiveram média inferior aos demais modelos (4,2). Infere-se que o *stricto sensu* das UCRs se equipara ao das federais. No RS, mestrados apresentam desempenho superior. Federais são piores em mestrado no Brasil, onde as PSFL são melhores. Mercantis desempenham bem em mestrado no Brasil, mas no RS ficam abaixo dos outros modelos. Em SC, não há mestrado e doutorado mercantil. Em doutorados, as federais se sobressaem. As UCRs desempenham com médias (4,7) muito próximas das federais (4,7 no RS e 4,9 em SC). As UCRs têm doutorados mais recentes do que as federais, que já possuem PPGs consolidados. O desempenho das UCRs na pós-graduação demonstra que essas instituições conseguiram captar, com certo sucesso, políticas públicas voltadas ao ensino superior, consolidando-se como alternativa às federais, especialmente em mestrados e doutorados.

O cálculo da REP utiliza os valores quantitativos dos professores em atividade em cada modelo institucional. No período de 2010 a 2019, as IES federais mantiveram um crescimento

constante do corpo docente, mais acentuado entre 2010 e 2015, especialmente em SC e no Brasil. As instituições mercantis também apresentaram expansão do corpo docente nesse período. No entanto, com a guinada para o EAD, a quantidade de professores passou a crescer em ritmo menor, não acompanhando a expansão das matrículas. Isso revela que o crescimento da modalidade não requer ampliação de docentes na mesma proporção.

A REP indica que, quando o valor da razão e o quantitativo de professores diminuem, o modelo perdeu muitos matriculados, como ocorreu nas UCRs. Quando a REP diminui e a quantidade de professores aumenta, significa que as matrículas permaneceram constantes. No entanto, uma REP muito baixa, como observado no modelo federal, mesmo com a redução do EAD, pode indicar que o corpo docente está ocupado com outras atividades acadêmicas além do ensino ou que há ociosidade. Quando a REP aumenta muito mais do que o número de professores, isso indica uma expansão sem docentes, como ocorreu no modelo mercantil de SC. Já quando a REP cresce em proporção semelhante à do número de professores, isso sugere uma ampliação consistente, como no modelo mercantil baseado na modalidade presencial no RS.

Ao ser ponderada com os dados do IGC e outros indicadores de qualidade, percebe-se que a estratégia de redução do corpo docente não tem surtido bons resultados para as instituições mercantis do RS. Isso indica a necessidade de qualificar e ampliar o corpo docente, além de oferecer melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Se houver fatores de *background* influenciando os desempenhos insatisfatórios dos alunos, pode ser necessário um investimento ainda mais expressivo no corpo docente, a fim de compensar déficits de aprendizagem de origem.

No RS, os resultados da REP das UCRs cresceram pouco entre 2010 e 2014 e diminuíram significativamente entre 2015 e 2019 (-12%). Ainda assim, mantêm resultados satisfatórios. As instituições federais apresentaram uma tendência decrescente desde 2011, com valores mínimos inferiores a 10, o que pode indicar evasão ou, por outro lado, o envolvimento do corpo docente em outras atividades acadêmicas. Já as mercantis ampliaram a REP entre 2014 e 2017, mas posteriormente apresentaram queda. Entre os três modelos, o maior valor da REP é o das mercantis, o que pode indicar menor envolvimento do corpo docente em atividades além do ensino, algo compatível com a organização acadêmica predominantemente focada em faculdades, que não exigem atividades de pesquisa e extensão na mesma intensidade das universidades.

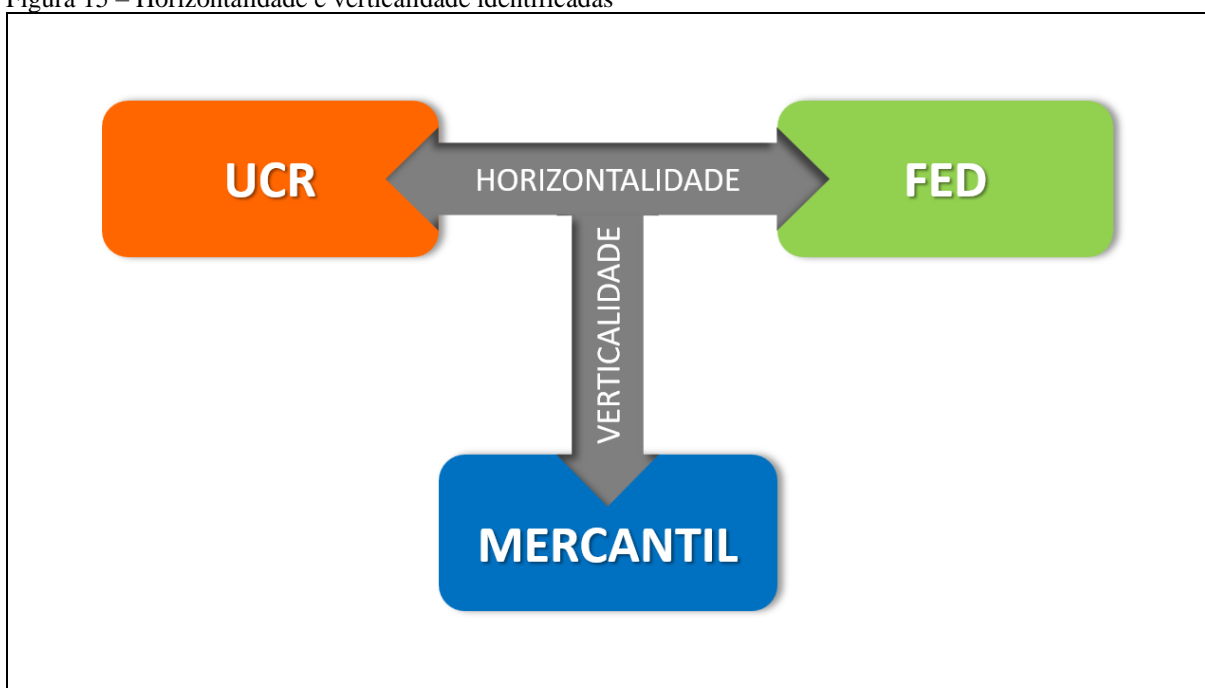
A REP das UCRs de SC é mais baixa do que a do RS. No estado, as federais apresentaram uma redução contínua no valor da REP, explicada pelo aumento constante do

número de professores. O crescimento do EAD nas instituições mercantis de SC fez a REP disparar para mais de 100 alunos por professor.

Os resultados da REP para o cenário nacional situam-se na média entre os dados do RS e de SC. Reflete assim, além da diversidade de sistemas, o viés sobre os dados produzido pela concentração de matrículas em poucos e grandes grupos.

Sendo assim, a partir dos indicadores relacionados e nos termos de McCowan (2016), verifica-se ao mesmo tempo uma situação de horizontalidade e outra de estratificação (verticalização) no sistema de educação superior, ilustrada no Gráfico 206 interpreta os dados.

Figura 15 – Horizontalidade e verticalidade identificadas



Fonte: autor.

Em síntese, o modelo UCR apresentou um desempenho equivalente ao modelo federal nos indicadores de qualidade. Embora esses dois modelos se diferenciem em *ethos*, missão e organização acadêmica, ambos mantêm um nível satisfatório de qualidade. Por outro lado, a relação do modelo mercantil com os anteriores evidencia uma hierarquia vertical. Além das diferenças em propósito e organização acadêmica, o modelo mercantil ocupa uma posição vertical inferior na estratificação por qualidade, conforme indicado por seu desempenho nos respectivos indicadores.

7.2.2 Síntese dos indicadores de disponibilidade

O Quadro 46 apresenta as sinalizações referentes aos indicadores da dimensão de disponibilidade do sistema no RS e em SC, com base na análise dos dados descritos no item 7.1.3.

Quadro 46 – Quadro-Síntese dos indicadores de horizontalidade

INDICADORES DE DISPONIBILIDADE	UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
	RS	SC	RS	SC	RS	SC
IES [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	-	-	-	-	↑	↑
Cursos [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↓	↓	↑	↓	↑	↑
Cursos presenciais [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑↓	↑↓	↑	↑	↑	↑
Cursos à distância [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑	↑	-	-	↑	↑
Vagas presenciais [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑↓	↑↓	↑↓	↑	↑↓	↑
Vagas a distância [2007-2019] [E] > média V[2015-2019]	↑	↑	↓	↓	↑	↑
RVP presencial [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑↓	↑↓	↑	↑	↑↓	↑
RVP a distância [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑	-	↓	↓	↑	↑

Fonte: autor.

No RS, a expansão das IES foi marcada por estagnação entre 2005 e 2008, crescimento entre 2009 e 2014 e redução entre 2015 e 2019. Em 2005, quase 40% das instituições no estado eram comunitárias e, somadas às federais, representavam metade das IES. No último período avaliado, a participação do sistema público, tanto estatal quanto não estatal, foi reduzida para 1/3 do total. Ou seja, a expansão do ensino superior no estado não ocorreu por meio de instituições de caráter público, mas pelo modelo mercantil. Esse modelo representava 30% da educação superior em 2010 e passou para 43% em 2019, quase dobrando no período avaliado. As PSFL também perderam participação, passando de 31% em 2010 para 24% em 2019.

Em Santa Catarina, a variação no número de IES ocorreu em ondas de expansão e redução: entre 2005 e 2007, depois até 2011 e novamente até 2017, seguida de crescimento constante até 2019, impulsionado pelo modelo mercantil. Em 2005, as instituições comunitárias e públicas representavam 20% das IES, aumentando para cerca de 25% em 2010, proporção que se manteve até 2019. A partir de 2017, as PSFL perderam participação para o modelo mercantil, que saltou de 40% em 2016 para 48% em 2019.

A disponibilidade de cursos no RS e em SC apresentou um salto de crescimento entre 2008 e 2009. Em 2018, houve um crescimento verticalizado impulsionado pela liberalização

do ensino a distância. No RS, até 2014, a oferta de cursos pelas Universidades Comunitárias Regionais manteve-se em torno de 700. A partir de 2015, houve uma redução, seguida de uma nova ampliação em 2019. As instituições federais mantiveram um crescimento constante na oferta de cursos, com um salto significativo entre 2008 e 2010. Entre 2010 e 2014, as instituições mercantis passaram a ofertar entre 20 e 30 cursos a mais por ano. Em 2015, esse ritmo se intensificou, tornando-se ainda mais acentuado a partir de 2017. Como resultado, as instituições mercantis dobraram a oferta de cursos entre 2015 (355 cursos) e 2019 (755 cursos), ultrapassando as UCRs, que ofertavam 704 cursos.

As comunitárias do RS (UCRs + ICES) respondiam por 63% da oferta de cursos em 2005 e, quando somadas às instituições públicas, representavam $\frac{3}{4}$ da oferta total. Em 2019, a participação das UCRs caiu para 37% (ou 41% ao considerar as demais ICES), mesmo com o crescimento de 123 novos cursos. Nesse ano, a fatia das instituições mercantis era de aproximadamente 25%, evidenciando a diversificação da oferta de cursos no estado.

Ao analisar a oferta de cursos presenciais no RS, observa-se um salto em 2010, seguido de uma ampliação até 2012 e outra fase de expansão a partir de 2015. Nas UCRs, após um período de crescimento entre 2008 e 2019, houve uma tendência de redução. Nas instituições federais, a ampliação ocorreu de forma lenta, enquanto nas mercantis a oferta de cursos triplicou entre 2010 e 2019, embora ainda sem alcançar os números das federais.

Em relação ao ensino a distância, observou-se uma baixa manutenção da oferta no modelo federal e a entrada tardia das instituições mercantis nessa modalidade. As mercantis ampliaram seus cursos EAD de 10, em 2016, para 194, em 2019. Já nas UCRs, a expansão do EAD ocorreu a partir de 2018, quando a quantidade de cursos foi triplicada, em parte devido à associação de algumas instituições comunitárias com grupos privados.

Em Santa Catarina, a oferta de cursos por modelo institucional não é tão diversificada quanto no RS. Em 2005, as UCRs ofertavam 63% dos cursos, ou quase $\frac{2}{3}$ do total, enquanto as federais representavam apenas 6%. Em 2019, a participação das UCRs na oferta caiu para 37%, uma redução de quase $\frac{1}{3}$, enquanto as federais ampliaram sua participação para 14%. Entre 2015 e 2019, as instituições mercantis quase dobraram a oferta de cursos, embora a quantidade ainda tenha se mantido inferior à das UCRs.

Quanto ao EAD, a ampliação foi lenta e constante no estado até 2011, seguida de um período de estagnação. Destaca-se o crescimento exponencial a partir de 2017, quando a oferta era 5,7 vezes maior do que em 2015. Como resultado, em 2019, quase 20% de todos os cursos oferecidos em SC eram na modalidade EAD, uma proporção superior à média nacional.

Na avaliação da quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES), cursos e vagas disponíveis no sistema, constata-se o efeito determinante da desregulação da modalidade de ensino a distância (EAD) na expansão do modelo mercantil. Ou seja, essa expansão não teve “causas naturais”, não foi fruto apenas do avanço tecnológico, da afinidade dos jovens com tecnologias em rede ou, simplesmente, um “sinal dos tempos”. Embora o avanço tecnológico seja um fator relevante, as condições para o crescimento exponencial do setor estão enraizadas na liberalização mercantil da educação superior, um processo iniciado na década de 1990 e impulsionado pela abertura do setor ao mercado de capitais. Esse movimento encontrou nos decretos federais de 2017 o impulso definitivo para sua “decolagem”.

As políticas públicas do período analisado refletiram nos dados coletados. Nota-se a resiliência das UCRs, enquanto as instituições federais demonstram um desenvolvimento específico e contínuo, mais imunes às políticas voltadas ao setor privado, em grande parte devido às políticas específicas destinadas à rede federal.

O ensino a distância representa uma alternativa importante para ampliar a acessibilidade e promover maior flexibilidade curricular. Assim como existem diferentes modelos institucionais, cada um deles adota soluções distintas para o EAD. Dessa forma, há diferentes formatos de oferta dessa modalidade no Brasil, especialmente no RS e em SC.

A coexistência de diversos modelos de ensino a distância dentro de um sistema de educação superior diversificado exige que seu desenvolvimento seja conduzido de maneira equilibrada e horizontal. Caso contrário, corre-se o risco de oferecer um serviço de baixo valor posicional justamente para aqueles que mais precisam. O modelo federal, reconhecido por sua qualidade, absteve-se de expandir significativamente o ensino nessa modalidade, limitando sua oferta a uma pequena fração quando comparado ao modelo mercantil. Nesse cenário, a expansão do EAD no modelo comunitário surge como um alento.

Ainda no que diz respeito às configurações políticas da oferta de EAD, destacam-se quatro questões centrais para o debate:

- (a) O EAD como modalidade predominante na educação superior;
- (b) A concentração da oferta em Grandes Grupos Consolidadores (GGC);
- (c) A terceirização do ensino;
- (d) A necessidade de um desenvolvimento qualitativo da modalidade no modelo mercantil, em direção da horizontalidade do sistema.

A primeira questão refere-se ao crescente domínio do EAD na composição do sistema brasileiro de educação superior. Em 2024, a modalidade presencial deixou de ser o padrão e tornou-se uma “alternativa”, enquanto o EAD consolidou-se como o “carro-chefe” do setor.

A segunda questão diz respeito à alta concentração do ensino superior em um número reduzido de grupos financeiros que exploram a oferta de serviços educacionais. A diversidade do sistema de educação era uma característica já destacada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011. No entanto, a política de promoção do EAD mercantil, estabelecida no governo Temer, produziu o efeito oposto. Atualmente, as matrículas nessa modalidade estão concentradas na proporção de 4/5 em apenas nove Grandes Grupos Consolidadores (GGC).

A terceira questão trata da terceirização, que pode ocorrer de duas formas: a terceirização de polos de ensino a distância e a terceirização de cursos. Esses processos apresentam características de desagregação na educação, conforme descrito por McCowan (2019): adota-se a estratégia mercantil de fragmentar as partes que compõem a educação universitária (ensino, pesquisa, extensão, vivência no *campus* etc.) sem que a parte desagregada perca o status conferido ao todo.

A primeira forma de terceirização é amplamente utilizada pelos GGC. Essas instituições desenvolvem o curso, produzem o material didático, oferecem as aulas, prestam suporte ao ensino, atribuem certificação e cadastram os polos junto ao MEC. Quase metade da oferta ocorre em polos de terceiros, que são remunerados por comissão⁷¹. Esses polos terceirizados não são supervisionados pelo MEC, mas sim pela própria instituição que os cadastrou. Além disso, alguns polos oferecem cursos EAD de mais de um GGC (Cofen, 2024).

A segunda forma de terceirização ocorre quando uma Instituição de Ensino Superior (IES) delega a uma empresa externa o desenvolvimento e a oferta de um curso a distância. Nesse modelo, a empresa terceirizada é responsável por conceber o curso, elaborar as aulas, gerenciar as plataformas e sistemas, contratar docentes, promover e comercializar a oferta, além de fornecer suporte ao ensino. O site e as plataformas de ensino carregam a marca da IES, cabendo a esta apenas a certificação e a emissão do diploma. Trata-se, essencialmente, de um processo de licenciamento de marca, no qual os resultados financeiros são divididos entre a IES e a empresa terceirizada.

Essa estratégia foi adotada por universidades comunitárias no Rio Grande do Sul (RS) em parceria com o Grupo A, o que levanta questões sobre a financeirização da educação dentro das instituições comunitárias, conforme discutido no item 7.1.3.3. Ball (2002) alerta que o

⁷¹ A remuneração por comissão pode ser exemplificada pelo caso do Grupo Cogna, um GGC. O Grupo é o provedor do site Consultoria Educação que anuncia as possibilidades de terceirização da comercialização: “Conquiste sua independência financeira. Na Consultoria Educação você vende cursos das maiores marcas de educação do Brasil e ganha comissões de até R\$ 300,00 por matrícula realizada. GRADUAÇÃO | PÓS-GRADUAÇÃO | CURSOS TÉCNICOS | AULAS PARTICULARES. [...] Você vende, a gente garante a qualidade. Você será um consultor credenciado para vender os cursos das marcas Cogna, o maior grupo educacional do Brasil” (Consultoria Educacional, 2024).

edubusiness revela uma das faces do neoliberalismo como racionalidade, operando sobre o tensionamento da identidade comunitária entre o público e o privado, nos termos descritos por Fioreze (2017).

A quarta questão refere-se à superoferta de cursos EAD no modelo mercantil, caracterizado pela desregulamentação, concentração e terceirização, o que resulta na estratificação do sistema de educação superior por qualidade. Nesse contexto, a qualidade pode ser analisada sob dois aspectos: o desempenho inferior dos cursos EAD em instituições mercantis, conforme apontado por Bielschowsky (2023), e a visão de qualidade como equidade, descrita por Bertolin (2021). Trata-se da premissa, já conhecida, de que a massificação do acesso a um bem posicional de valor inferior não gera, de fato, inclusão.

7.2.3 Síntese dos indicadores de acessibilidade – matrículas

O Quadro 47 apresenta as sinalizações referentes aos indicadores da dimensão de disponibilidade do sistema no RS e em SC, com base na análise dos dados descritos no item 7.1.4.

Quadro 47 – Quadro-Síntese dos indicadores de acessibilidade: matrículas

INDICADORES DE ACESSIBILIDADE: MATRÍCULAS	UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
	RS	SC	RS	SC	RS	SC
Ingressantes presencial [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↓	↓	↑	↑	↑↓	↑
Ingressantes a distância [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑↓↑	↑↓	↑↓↑	↑↓	↑	↑*
Matrículas Totais presencial [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↓↑↓	↓↓	↑	↑	↑	↑↓↑
Matrículas Totais a distância [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑↓↑	↑↓	↑↓↑	↑↓	↑↓	↑*
Matrículas 18 a 24 anos presencial [2009-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑↓	↓	↑	↑	↓↑	↑
Matrículas 18 a 24 anos EAD [2009-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑	↑↓↑	↑↓	↓	↑	↑*
Matrículas do sexo feminino presencial [2005-2019] [Qtd IPE RC]	↓↑	↑	↑	↑↓	↑	↑
Matrículas do sexo feminino a distância [2005-2019] [Qtd IPE RC]	↑	↓↑	↑	↑	↑	↑↓*
Matrículas de pessoas de cor/raça PPI presencial [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Matrículas de pessoas de cor/raça PPI a distância [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↓↑↓	↓↑↓	↑	↓↑↓	↓↑	↑*
Matrículas de pessoas cursaram EMP presencial [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Matrículas de pessoas cursaram EMP a distância [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↑	↑	↑	↑	↑	↑↓*

Fonte: autor.

Sobre ingressantes e matrículas

No RS, a queda no número de ingressantes na modalidade presencial ocorreu em 2009, seguida por uma retomada da expansão até 2011. A partir de 2015, tanto o número total de ingressantes quanto o de ingressantes na modalidade presencial manteve-se em queda nas IES com sede no estado. Nas Universidades Comunitárias Regionais, a redução foi ainda mais acentuada, com o número de ingressantes reduzindo-se pela metade entre 2005 e 2019. Em 2016, a proporção de ingressantes no modelo mercantil ultrapassou a das UCRs, enquanto as federais ficaram em uma posição intermediária entre os dois modelos.

Em SC, o ingresso manteve-se estável entre 2005 e 2010, com uma leve retração na modalidade presencial. Em 2011, o número de ingressantes deu um salto, especialmente no EAD. Na modalidade presencial, o maior crescimento ocorreu entre 2010 e 2012, permanecendo estável até 2019. O crescimento exponencial de ingressantes no EAD começou em 2017, quando essa modalidade passou a representar quase metade de todos os ingressantes em IES do estado. Em 2018, o número de ingressantes no EAD já era o dobro do presencial e, em 2019, chegou a ser 2,7 vezes maior. Contudo, essa contagem inclui estudantes matriculados em polos de EAD situados em outros estados, mas vinculados a IES com sede em SC. Esse fator, conforme já descrito, limita a análise dos dados referentes às IES mercantis na modalidade EAD, especialmente em SC, devido à configuração do sistema.

O ingresso em cursos presenciais no RS indica uma expansão do modelo federal a partir de 2016. No mesmo período, consolidou-se a expansão das instituições mercantis, precedida por oscilações entre períodos de crescimento e retração. Nas UCRs, houve um crescimento no número de ingressantes apenas entre 2010 e 2012, seguido de uma queda contínua na quantidade anual de novos estudantes. As UCRs, que possuíam infraestrutura instalada, diversidade de cursos e vagas disponíveis, foram as primeiras a capturar os benefícios da política de ampliação do FIES. No entanto, o aumento da concorrência limitou sua expansão.

As instituições mercantis passaram a captar mais ingressantes a partir de 2011 e mantiveram esse crescimento, exceto pela queda observada em 2015 devido à retração do FIES. No entanto, já no ano seguinte, a expansão de ingressantes foi retomada, impulsionada pela oferta de financiamentos próprios pelas próprias IES. Nas universidades federais, a maior expansão do número de ingressantes ocorreu entre 2005 e 2011.

Em 2005, um terço dos ingressantes em cursos presenciais no RS estava nas UCRs, cerca de 10% nas federais e 11% nas instituições mercantis. Já em 2019, o cenário era bem diferente:

um terço dos ingressantes passou para as federais, 28% para as mercantis e 18% para as UCRs. Entre 2015 e 2019, as UCRs perderam 47% dos ingressantes presenciais.

Em SC, a redução do número de ingressantes nas UCRs ocorreu de forma abrupta a partir de 2016. Em 2018, essa redução foi superior a sete mil ingressantes em um único ano. Já as mercantis apresentaram oscilações, com 10,8 mil ingressantes em 2010 e 26 mil em 2019. Esse foi o ano em que o modelo mercantil, pela primeira vez, atraiu mais ingressantes do que as UCRs. Em 2019, as comunitárias e as mercantis captaram, cada uma, um terço dos ingressantes, enquanto as federais receberam 18%. Em comparação, em 2005, 60% dos ingressantes estavam nas UCRs e 23,4% nas mercantis.

As UCRs do RS e de SC enfrentaram uma diminuição no número de matrículas e ingressantes tanto na primeira fase do período analisado (2005 a 2009) quanto na última (2015 a 2019). Apenas entre 2010 e 2014 houve uma expansão consistente no número de matrículas.

A política do PROUNI foi determinante para a inclusão de estudantes de baixa renda ou egressos do ensino médio público na educação superior. Mas foi a combinação do PROUNI com o FIES que mais promoveu a ampliação das matrículas desses grupos, contribuindo com a acessibilidade no modelo comunitário de qualidade. As universidades comunitárias foram as primeiras a captar os benefícios da ampliação do FIES. No entanto, como essa política não estava direcionada especificamente à rede comunitária, a concorrência com as instituições mercantis rapidamente absorveu uma fatia importante desse financiamento.

O golpe fatal veio com a avaliação negativa do Tribunal de Contas da União (TCU) sobre o FIES, seguido da mudança e retração do programa de financiamento público, que ignorou as especificidades das ICES. Observa-se que a expansão equitativa das comunitárias, em especial das UCRs, depende de políticas públicas específicas de incentivo à acessibilidade na educação superior para as ICES.

Sobre acessibilidade em termos de matrícula

Se a equidade é um meio-termo de proporção geométrica, a iniquidade corresponde à diferença entre as razões contextuais do grupo favorecido e do grupo desfavorecido. Essa é a essência das desigualdades. O alcance de um índice de Razão Contextual equitativo depende da implementação de um conjunto de ações e medidas igualmente equitativas ao longo da trajetória socioeducacional nos níveis anteriores à educação superior.

Considerando os dados da PNAD Contínua e do Índice da Proporção da População (IPP) entre 2005 e 2019, os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina apresentam dinâmicas

populacionais distintas. Enquanto SC experimentou crescimento e diversificação da população, o RS apresentou um crescimento lento, próximo à estagnação.

As desigualdades nacionais persistem quando se trata da inclusão na educação superior de pessoas de cor ou raça pretas, pardas e indígenas. Evidenciam-se desafios estruturais no acesso equitativo à educação superior, especialmente em contexto de ausência de políticas públicas de financiamento estudantil.

Matrículas de pessoas do sexo feminino

Entre os grupos pesquisados, as mulheres foram as únicas a apresentar uma Razão Contextual (RC) superior a 1,000, indicando sobrerrepresentação nos sistemas analisados e na maioria dos modelos institucionais. No entanto, há diferenças significativas entre estados e modelos institucionais.

No modelo federal presencial, a acessibilidade feminina foi significativamente inferior à dos demais modelos. Em SC, a situação foi mais crítica, com RC abaixo de 1,000 na maior parte dos anos entre 2005 e 2019. Isso indica que, apesar do crescimento geral, a inclusão de mulheres no ensino superior não ocorreu de forma equitativa nesse modelo. A proporção de mulheres nas federais de SC cresceu entre 2008 e 2013, mas depois regrediu para níveis próximos aos do início da série histórica.

No RS, o RC das federais também ficou abaixo de 1,000 em 2006 e 2007. Apesar de avanços em direção à equidade, a acessibilidade feminina continuou inferior à dos demais modelos e à média estadual.

As diferenças entre os estados também se refletem nos indicadores de acessibilidade feminina. No RS, as UCRs registraram uma queda na participação de mulheres nas primeiras fases do período analisado, seguida de um crescimento lento. Em SC, a variação foi positiva. Em ambos os estados, as UCRs tiveram a maior representatividade feminina na modalidade presencial.

Na modalidade EAD de SC, a expansão acelerada do modelo mercantil manteve altas proporções de mulheres, mesmo com a queda nos índices proporcionais e contextuais. Já no pequeno modelo comunitário de EAD em SC, o RC ultrapassou 1,000 em apenas dois anos, evidenciando uma diferença expressiva em relação ao modelo presencial dessas instituições.

No RS, as UCRs apresentaram redução na participação feminina nas primeiras fases do período analisado, seguida de crescimento lento da RC.

Pessoas de cor ou raça preta, parda e indígena

A Lei de Cotas gerou impactos positivos nos dados observados, melhorando a Razão Contextual (RC) do modelo federal nos anos seguintes à sua promulgação. No RS, a RC passou rapidamente de 0,157 em 2011 para 0,736. A proporção de estudantes de cor ou raça preta, parda e indígena aumentou de 3% para 16%. A partir de 2016, houve desaceleração na melhora desse indicador, motivada, entre outros fatores, pelo crescimento da população PPI combinado com a retração econômica, que afetou mais intensamente os grupos historicamente desfavorecidos. Isso indica a necessidade de ampliar as ações afirmativas de acesso e permanência, de forma a induzir o alcance de RC superior a 1,000.

Em SC, o índice de participação desses estudantes cresceu significativamente, passando de 11% em 2011 para 20% em 2019. No entanto, como a população PPI no estado aumentou em ritmo acelerado, a RC apresentou oscilações. Saiu de 0,752 em 2011, atingiu um nível equitativo em 2016 (1,020), mas caiu para 0,888 em 2019. Esse cenário reforça a necessidade de que a expansão equitativa do acesso leve em conta as rápidas transformações demográficas e sociais. Assim como no RS, as cotas em instituições federais de SC precisam ser ampliadas para que a RC reflita condições mais representativas.

Nos modelos UCR e mercantil, a inclusão desses estudantes constitui um desafio. Em SC, entre 2012 e 2016, o IPE das comunitárias cresceu 166% (de 3% para 8%), e o das mercantis aumentou 175% (de 4% para 11%). Apesar dos avanços na RC, os índices ainda ficaram abaixo do nível equitativo. Nas comunitárias, a RC subiu 142%, de 0,197 para 0,476, enquanto nas mercantis cresceu 211%, de 0,221 em 2012 para 0,687 em 2016.

Entre 2005 e 2019, a população de pessoas de cor ou raça preta, parda e indígena aumentou em números absolutos e proporcionais, mas ainda de forma insuficiente, refletindo um contexto social e educacional com iniquidades. As políticas públicas precisam garantir ações efetivas para a inclusão no ensino superior. Políticas afirmativas continuarão sendo necessárias por muitas décadas para alcançar a equidade. A Lei de Cotas nas instituições federais é fundamental, mas não suficiente. A análise histórica evidencia limitações estruturais na expansão desse modelo.

No RS e em SC, o modelo comunitário representa uma alternativa de qualidade para ampliar o acesso equitativo desse grupo. No entanto, é necessário avançar, política e institucionalmente, de forma rápida e significativa sobre essa questão. Políticas públicas voltadas ao setor, como o Universidade Gratuita e o Professor do Amanhã, devem considerar explicitamente a inclusão de pessoas de cor ou raça preta, parda e indígena nas universidades

comunitárias. Além disso, a questão precisa ser abordada por meio de programas institucionais de acesso e permanência direcionados à equidade.

Pessoas que cursaram o ensino médio em escola pública

Em 2019, nenhum dos modelos apresentou uma RC superior a 1,000 para esse grupo de estudantes, indicando sub-representação no fim do período analisado. Apenas as instituições mercantis de SC alcançaram uma RC de 1,000 entre 2014 e 2016; entretanto, nos anos seguintes, houve retração. Esse fato é emblemático e ilustrativo do efeito de impulso e posterior retração do FIES no acesso ao ensino superior por egressos de escolas públicas de ensino médio.

O modelo UCR do RS, na modalidade presencial, apresentou o melhor desempenho em comparação aos demais, inclusive nos anos anteriores à expansão dos outros modelos. Nos dois primeiros anos da Lei de Cotas, observou-se uma ampliação da presença desse grupo no modelo federal, alcançando as UCRs. Após 2013, todos os modelos passaram a apresentar desempenhos semelhantes. O IPE estabilizou-se em todos os modelos a partir de 2016, com um índice de 76% nas UCRs.

Em SC, as UCRs cresceram de forma acentuada de 2010 a 2014; as federais avançaram de 2011 a 2019; e as mercantis, de 2012 a 2016, com uma RC média próxima de 0,7.

Na modalidade EAD, no RS, todos os modelos apresentaram RC próximas de 1,000. Nas federais, percebe-se o impacto da Lei de Cotas entre 2012 e 2014, aproximando a RC de um valor equitativo em 2019 (0,974). As UCRs registraram um crescimento lento e contínuo em direção a uma RC de 1,000. Já o modelo mercantil apresentou um crescimento acelerado, fazendo com que sua RC ultrapassasse a das UCRs em 2019.

Outras questões de acessibilidade

Existe outro fator que incide sobre a acessibilidade no modelo federal. Os concorridos processos seletivos impõem barreiras àqueles com oportunidades limitadas de acesso aos níveis anteriores de ensino, necessários para essa competição.

Em universidades comunitárias e outras IES que oferecem cursos de medicina, além dos processos seletivos concorridos, há também a questão financeira relacionada ao custo das mensalidades. No Brasil, as mensalidades dos cursos de medicina em IES comunitárias e privadas costumam ultrapassar quatro salários mínimos. Outras carreiras, por sua vez, apresentam mensalidades variáveis e com valores inferiores.

Além disso, o pagamento da mensalidade, somado aos custos de transporte, alimentação e moradia, costuma representar uma barreira, mesmo para aqueles com condições financeiras para arcar com as mensalidades. Nesse contexto, financiamentos reembolsáveis e não reembolsáveis (bolsas) são instrumentos fundamentais para ampliar a acessibilidade ao ensino superior. Para os grupos mais desfavorecidos economicamente, os programas de permanência são essenciais para o custeio do conjunto desses gastos.

Limitações da avaliação da proporção contextual equitativa para a modalidade EAD

Em contexto estadual onde IES exploram a modalidade EAD de ensino superior de forma massificada e terceirizada, como ocorre em SC, há um viés na avaliação desse modelo ao utilizar os dados de matrículas dessa modalidade. Essa situação demanda a desagregação dos dados entre as modalidades presencial e EAD.

Nos cursos presenciais, é possível identificar com mais precisão o desempenho de um modelo institucional ou de uma IES na região onde sua sede está situada. No entanto, ao considerar os cursos EAD, especialmente de IES mercantis – como algumas grandes instituições de SC, que alcançam regiões onde a proporção de pessoas de cor ou raça PPI é maior –, configura-se um viés determinante para a avaliação da proporção contextual equitativa (RC).

Ao analisar os dados de SC referentes às matrículas presenciais, observa-se que, apesar dos avanços em termos de equidade, eles não ocorrem na mesma proporção que na modalidade EAD, devido ao cômputo de estudantes de outros estados. Em comparação, no RS, onde havia poucas IES com distribuição do EAD para fora do estado, esse fenômeno não foi observado.

Um problema relacionado à expansão da RC limitada ao EAD diz respeito à paridade de participação, conforme considerada por Fraser. Isso ocorre porque a modalidade não promove, nos espaços acadêmicos físicos e de convívio, a diversidade salutar para o reconhecimento e a equidade.

A avaliação da EAD no Brasil precisa ser sofisticada a ponto de conseguir identificar os estudantes pelo polo de vínculo e pela respectiva Região Geográfica Intermediária, permitindo uma identificação mais precisa da proporção de populações desfavorecidas. Dessa forma, será possível fornecer insumos mais adequados para o cálculo da Razão Contextual. Caso contrário, a análise contextualizada ou regionalizada estará sujeita a viés.

A análise regionalizada por estado mostrou-se mais adequada para capturar as nuances da composição do sistema de educação superior, uma vez que sobre os estados incidem tanto

políticas nacionais – foco deste estudo – quanto estaduais. Além disso, a análise regionalizada está menos sujeita à influência dos grandes centros populacionais da região Sudeste, cujos efeitos dominam os resultados nacionais. Ponderações podem ser realizadas considerando a Região Geográfica Intermediária, mas, nesse caso, sua aplicação destina-se à avaliação de ou entre IES.

7.2.4 Síntese dos indicadores de acessibilidade – concluintes

O Quadro 48 apresenta as sinalizações referentes aos indicadores da dimensão de disponibilidade do sistema no RS e em SC, com base na análise dos dados descritos no item 7.1.5.

Quadro 48 – Quadro-Síntese dos indicadores de acessibilidade: concluintes

INDICADORES DE ACESSIBILIDADE: CONCLUINTEs	UCR		FEDERAL		MERCANTIL	
	RS	SC	RS	SC	RS	SC
Conclusão Total Censo presencial [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑	↓	↑	↑	↑	-
Conclusão Total Censo a distância [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	--	↑↓	↑↓	↑↓	↑	↑↓↑*
Conclusão Total ENADE [2005-2019] [Qtd; proporção %; variação %]	↑--	↑--	↑	↑	↑	↑
Concluintes FEM Censo presencial [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↓--	↑--	--↑↓	↑↓	↓↑↓	↑↓
Concluintes FEM Censo EAD [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↓↑	↑	↓↑--	--	↑	--*
Concluintes FEM ENADE [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↓↑	↓↑	↓	↓↑	↑	↑
Concluintes PPI Censo presencial [2009-2019] [Qtd IPE RC]	-↑	↑	↑	↑↓	↑↓	↑
Concluintes PPI Censo EAD [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↓↑↓	↑↓	↑↓↑	↑↓	↑↓	↑↑↓*
Concluintes PPI ENADE [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↑	↓	↑	↓	↑	↑*
Concluintes EMP Censo presencial [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Concluintes EMP Censo EAD [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↑	↑--	↑	↓↑	↑	↑↓*
Concluintes EMP ENADE [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↑	↑	↑	↑	↑	↑*
Concluintes Renda Familiar 3 s.m. [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↑	↓	↓	↓	↑	↑*
Concluintes Escolaridade da mãe 5º ano [2009-2019] [Qtd IPE RC]	↓	↓	↓	↑	↓	↓*

Fonte: autor.

A análise dos dados produzidos sobre a representação de participantes de grupos desfavorecidos no ENADE evidencia a expansão equitativa de concluintes nas UCRs durante a vigência da política de fortalecimento do FIES, seguida de estagnação associada à retração

desse programa. Na comparação com outros modelos institucionais, a acessibilidade, medida por meio dos concluintes, resultou em indicadores melhores para o modelo das UCRs, indicando menor evasão e maior capacidade de converter o acesso em conclusão nessas instituições.

Concluintes do sexo feminino

No RS, nos cursos presenciais, as UCRs tiveram desempenho superior aos outros modelos no indicador da RC, mesmo em período de queda, e apresentaram estabilidade entre 2012 e 2016. Nos cursos EAD, as federais tiveram um desempenho superior no indicador de RC em relação às demais. Já as UCRs apresentaram resultados inferiores a 1,000 (0,95) tanto em 2014 quanto em 2015, enquanto as instituições mercantis só superaram a RC de 1,000 em 2018.

No RS, a conclusão de pessoas do sexo feminino foi ampliada mais nas UCRs do que nos outros modelos. Já em SC, o EAD comunitário apresentou desempenho inferior aos demais.

Concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena

No RS, o efeito da Lei de Cotas no modelo federal na modalidade presencial foi perceptível pelo aumento do percentual de concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena, que passou de 2% em 2011 para 14% em 2019. Como resultado, a RC das instituições federais ultrapassou a das mercantis.

A política do FIES conseguiu promover a ampliação dos concluintes de cor ou raça preta, parda ou indígena nas UCRs em direção da equidade. Mas ainda não o suficiente para alcançar proporção equitativa. Sem essa política de indução, as UCRs não conseguiram expandir nem manter seus matriculados. Ou seja, a retração do FIES provocou a evasão desses estudantes nas UCRs.

A modalidade presencial foi a mais impactada no RS pela ampliação do FIES. O IPE das comunitárias aumentou de apenas 1% em 2012 para 6% em 2016, uma variação de 600%. Já nas mercantis, esse índice cresceu de 3% em 2012 para 8% em 2016, uma variação de 166%. Na avaliação da RC, as comunitárias passaram de 0,057 em 2012 para 0,305 em 2016, um aumento de 435%, muito superior à variação de 169% das mercantis, que evoluíram de 0,140 para 0,377 no mesmo período. Esses valores evidenciam, em 2012, um cenário de ampla desigualdade. No entanto, a rápida variação observada posteriormente, mais intensa nas UCRs,

destaca a importância das políticas de financiamento. Esses dados corroboram a hipótese de que o modelo comunitário tem capacidade de expandir o acesso, com maior garantia de conclusão, com qualidade, apresentando índices de inclusão iguais ou superiores ao modelo mercantil quando há políticas de financiamento estudantil voltadas para o setor.

Após 2016, as UCRs interromperam o crescimento da RC. Apesar do aumento no número de concluintes e no IPE, houve uma estagnação, ou seja, o crescimento não ocorreu em proporção maior do que a variação da população. Já no modelo mercantil, o crescimento da RC também foi interrompido, mas por outro motivo: a estagnação no número de concluintes e do IPE. Esses dados ressaltam a importância de utilizar informações contextualizadas, combinando dados absolutos e relativos para uma análise mais precisa.

Em SC, é importante destacar que a população de pessoas de cor ou raça preta, parda ou indígena aumentou. Dessa forma, a reserva de vagas por cotas em cursos presenciais nas federais do estado não foi suficiente para refletir o crescimento proporcional de estudantes, resultando em uma variação negativa da Razão Contextual entre 2014 e 2018. A RC do modelo federal só voltou a crescer em 2019. Além disso, os dados referentes a esses concluintes no ENADE indicam que o IPE e a RC das federais de SC diminuíram. Nesse estado, apenas as mercantis alcançaram uma proporção contextualizada de concluintes acima de 1,000. No entanto, esse indicador deve ser analisado com cautela, pois sofre viés da oferta de cursos EAD em outros estados.

Concluintes que cursaram o ensino médio em escola da rede pública

No RS, nos cursos presenciais, o modelo comunitário apresentou, desde os primeiros dados disponíveis em 2010, a maior quantidade de concluintes oriundos da rede pública de ensino médio. Os modelos federal e mercantil registraram aumentos significativos a partir de 2012, reflexo da implementação das cotas e da ampliação do FIES. As UCRs mantiveram os melhores resultados ao longo da série histórica, sendo o modelo que mais se aproximou da RC 1,000. Na modalidade EAD, o modelo federal foi o único a alcançar RC 1,000 em 2012 e 2019. Nesse último ano, as UCRs atingiram RC 0,883, superando as mercantis, que haviam acelerado seu crescimento nos anos anteriores.

Em SC, na modalidade presencial, as UCRs concentraram a maior quantidade de concluintes que cursaram o ensino médio na rede pública. A evolução dos três modelos analisados foi semelhante, com maior variação entre 2011 e 2015, seguida de uma desaceleração, marcada por oscilações mais acentuadas nas mercantis. A proporção desses

estudantes, em todos os modelos, atingiu um teto inferior a proporção de 60% e RC 0,7. Essa variável apresentou padrões semelhantes em todas as regiões e entre matriculados e concluintes.

Nos dados do ENADE, o modelo UCR do RS registrou o maior valor de RC entre os modelos, com uma expansão do IPE (14%) e da RC (13%) superior à das federais e das mercantis. Em SC, a variação positiva das federais foi maior, mas ainda insuficiente para alcançar a RC das comunitárias e das mercantis. No entanto, em nenhum estado os modelos atingiram uma RC equitativa (1,000).

Concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos

Em SC, os modelos federal e UCR apresentaram RC acima de 1,000 em um ciclo do ENADE, enquanto o modelo mercantil alcançou esse patamar em dois ciclos. No entanto, é necessário considerar o viés do efeito de matrículas de outros estados sobre os dados das mercantis. A variação do IPE entre os ciclos foi maior nas UCRs do que nas federais, que, além disso, apresentaram variação negativa na RC. Apenas as mercantis registraram variações positivas tanto no IPE quanto na RC, tanto no RS quanto em SC.

No RS, a população de baixa renda não alcançou RC 1,000 em nenhum dos três modelos. As federais reduziram a participação desses concluintes, assim como ocorreu em SC. No RS, um aumento de 25% no IPE resultou em uma variação positiva de apenas 1% na RC. Em SC, a variação positiva do IPE se refletiu em uma variação negativa na RC.

Concluintes com mãe com escolaridade até o 5º ano

Neste indicador, a RC não foi calculada devido à indisponibilidade de um insumo contextual compatível e acessível. A análise, portanto, limitou-se ao IPE, que apresentou oscilações negativas. No RS e em SC, a variação nas comunitárias foi menor em comparação aos demais modelos em termos de quantidade.

No RS, as maiores proporções desses concluintes estão nas UCRs e nas mercantis, em patamares semelhantes e, em alguns casos, superiores ao modelo federal. Em SC, as mercantis se destacaram ao atingir índices de IPE próximos a 50%, embora esses valores tenham diminuído ao longo dos ciclos. Já o IPE das federais variou entre 16% e 23%, apresentando os menores índices. No entanto, as federais foram as únicas a registrar variações positivas tanto no RS quanto em SC. As UCRs posicionaram-se entre as mercantis e as federais, mas, apesar do crescimento em valores absolutos (quantidade de concluintes), registraram redução no IPE.

Política pública de priorização mercantil na modalidade EAD não alcançou objetivos

A desregulamentação do setor mercantil, promovida por Mendonça Filho no MEC em 2017, como estratégia para ampliar a inclusão no ensino superior, não se mostrou uma política assertiva. Pelo contrário, resultou em um processo de massificação predatória. Sob a falsa promessa de inclusão, revelou-se a face perversa da reprodução das desigualdades.

Embora as IES mercantis tenham ampliado a participação de populações desfavorecidas, há duas questões a serem consideradas. Primeiro, as altas taxas de evasão revelam concepção capitalista de igualdade de oportunidade sem equidade, já refutada por Rawls, e satirizada por Young como um convite para indesejados. Segundo, essa expansão ocorreu majoritariamente por meio da oferta de bens posicionais inferiores, à custa da mercantilização e do “estrangulamento” de custos, prática comum do *edubusiness* descrito por Ball.

Esses fatores levaram à configuração de um modelo mercantil em que uma parcela significativa dos cursos apresenta baixo desempenho nos indicadores de qualidade, ao esvaziamento docente nos processos de aprendizagem superior e à quase inexistência de cursos *stricto sensu* e programas de pesquisa e extensão. A priorização desse modelo teve impactos sobre todo o sistema de educação superior.

7.3 Contribuições e desafios do modelo comunitário para a expansão do sistema de educação superior com equidade

No nível político, essa condição requer o reconhecimento da categoria das comunitárias, distinta das privadas, e sua inclusão nas políticas públicas de educação superior. No nível institucional, exige-se o estabelecimento de programas de equidade e o comprometimento com a redução das desigualdades regionais, bem como com os desafios nacionais e globais.

No período de expansão da educação superior analisado, foram elaboradas e implementadas políticas públicas para a ampliação dos modelos federal e mercantil, mas nenhuma delas considerou especificamente a promoção do modelo comunitário. Mesmo não sendo alvo direto das políticas de indução, as UCRs foram impactadas tanto pelas medidas voltadas para a rede pública quanto – e especialmente – pelas destinadas à rede privada. Algumas dessas políticas foram incorporadas de maneira positiva pelas comunitárias; outras, porém, representaram ameaças.

Entre as políticas voltadas ao setor federal, destacam-se iniciativas como a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação e o Programa Ciência sem Fronteiras, que permitiram um

avanço significativo na pesquisa e na pós-graduação das comunitárias. Por outro lado, o REUNI resultou na criação de novas instituições ou *campi* federais em municípios-sede das UCRs, desconsiderando o caráter público do modelo, como argumenta Fioreze (2017).

No setor privado, algumas políticas foram capturadas de forma favorável pelo modelo comunitário. Na fase de Crescimento (2005-2010), destaca-se o PROUNI, e na fase de Aceleração (2011-2014), a ampliação do FIES. Já no período seguinte (2015-2019), a priorização do ensino a distância (EAD) mercantil impactou negativamente o modelo comunitário, especialmente devido a duas medidas: a reconfiguração do FIES e a (des)regulamentação da expansão da modalidade a distância. De um lado, a fonte de recursos públicos foi bruscamente interrompida; de outro, a concorrência se intensificou, forçando as UCRs a ingressarem na competição de mercado.

Em suma, nas fases iniciais, as políticas públicas “sopraram ventos” favoráveis à expansão das instituições privadas e federais, o que beneficiou as UCRs. Contudo, na fase mais recente, as políticas públicas trouxeram uma “tempestade” para o modelo comunitário, levando, ao menos, uma instituição ao naufrágio. Apesar das condições adversas, a maioria das comunitárias demonstrou resiliência e conseguiu avançar em indicadores de qualidade.

A pesquisa evidencia a capacidade do modelo comunitário de captar políticas de indução favoráveis à expansão da educação superior, contribuindo, assim, para a equidade, nos termos definidos por McCowan (2016). No Quadro 49, são listadas as principais contribuições das comunitárias segundo essa análise.

Quadro 49 – Contribuições do modelo comunitário de universidades regionais para a expansão da educação superior com qualidade e equidade

CONTRIBUIÇÕES DAS UCRs PARA A EQUIDADE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	
1	Oferecimento ao sistema de um modelo universitário reconhecido pela qualidade do ensino, da pesquisa, da pós-graduação e da extensão.
2	Constituição de um modelo híbrido, público não estatal, original e distinto.
3	Elevação da média dos indicadores de qualidade do sistema de educação superior, como CI, CI-EAD, IDD, CPC e IGC.
4	Manutenção de uma razão estudante-professor equilibrada, evitando valores excessivamente altos, que indicariam expansão sem docentes, e valores muito baixos, que poderiam sugerir evasão ou aumento do custo por aluno.
5	Manutenção de programas de formação de professores para a educação básica, bem como de cursos em áreas não atendidas pelo modelo mercantil e com restrição de oferta e acessibilidade no modelo federal.
6	Preservação da presencialidade e da qualidade acadêmica.

Continuação

CONTRIBUIÇÕES DAS UCRs PARA EQUIDADE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

7	Desenvolvimento de um modelo de educação a distância (EAD) alternativo ao mercantil massificado.
8	Promoção da acessibilidade e inclusão equitativa de matrículas e concluintes do sexo feminino.
9	Expansão acelerada da proporção e da participação de estudantes de grupos historicamente desfavorecidos (pessoas de cor ou raça preta, parda e indígena; egressos da rede pública de ensino médio; estudantes de baixa renda; e aqueles cuja mãe tem escolaridade até o 5º ano) no período de ampliação do FIES (2010-2014), ou seja, no curto intervalo em que políticas de acessibilidade foram disponibilizadas aos estudantes das comunitárias.
10	Ampliação do número de concluintes, em consonância com as metas propostas e em discussão no novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Fonte: autor.

Da mesma forma, a partir da análise e discussão dos dados, foram identificados dez principais desafios das UCRs para contribuir com a expansão do sistema de educação superior com equidade. Esses desafios estão descritos no Quadro 50.

Quadro 50 – Desafios do modelo comunitário de universidades regionais para a expansão da educação superior com qualidade e equidade

DESAFIOS DAS UCRs PARA A EQUIDADE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

1	Manter a qualidade acadêmica e a identidade comunitária em um contexto político, econômico e competitivo desfavorável.
2	Recompor quadro docente.
3	Expandir o modelo para outras regiões dos estados em que atuam.
4	Manter e ampliar a oferta diversificada de cursos, especialmente na modalidade presencial.
5	Retomar o modelo presencial e garantir a disponibilidade do conjunto de recursos relacionados (infraestrutura acadêmica, moradia, transporte, alimentação e cultura), fundamentais para viabilizar experiências universitárias integrais (ensino, pesquisa, extensão e cultura).
6	Ampliar a razão entre vagas presenciais e a população de 18 a 24 anos, assegurando a disponibilidade de cursos de qualidade, e aumentar as matrículas de jovens nessa faixa etária para garantir acessibilidade equitativa.
7	Expandir a participação e a taxa de matrículas e concluintes de grupos historicamente desfavorecidos (pessoas de cor ou raça preta, parda e indígena; egressos da rede pública de ensino médio; estudantes de baixa renda; e aqueles cuja mãe tem escolaridade até o 5º ano).
8	Aumentar a inclusão e a conclusão equitativa de estudantes de cor ou raça preta, parda e indígena, considerando a baixa representatividade dessas populações na educação superior em geral e, particularmente, nas UCRs.
9	Elevar a proporção de concluintes do sexo feminino no ensino superior.
10	Promover a paridade de participação por gênero e cor ou raça.

Fonte: autor.

A seguir, são apresentadas outras sete questões para o desenvolvimento do modelo comunitário de educação superior como um todo.

Alternativa ao modelo mercantil concentrado em GGC

Em 2022, mais de um terço (36,7%) de todas as matrículas de graduação no Brasil estavam concentradas em cursos na modalidade EAD de IES mantidas por nove GGC. A manutenção da política atual de expansão da educação superior tende a ampliar essa concentração. Uma perspectiva alternativa são as UCRs.

Políticas estaduais para educação superior

O modelo comunitário das UCRs tem origem e protagonismo nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Essas instituições se constituíram como polos de produção de conhecimento e foram estratégicas para o desenvolvimento sustentável em seus contextos. Os dados evidenciam o risco que os governos desses estados assumem ao deixar essas instituições sujeitas única e exclusivamente — ou predominantemente — à captura indireta de políticas nacionais de indução à expansão e manutenção.

Ficar à mercê da flutuação de “ventos” favoráveis ou desfavoráveis, ou perder autonomia para discutir seu desenvolvimento no âmbito público local, compromete sua sustentabilidade. Se as IES são importantes para o desenvolvimento de uma região, é necessário discutir publicamente seu papel na perspectiva da educação como bem público e como indutora de desenvolvimento.

As realidades regionais do Brasil são distintas. As microrregiões de cada estado apresentam especificidades e demandam políticas localizadas para a educação superior. Trata-se, em última instância, da discussão pública sobre a questão colocada por McCowan (2019): que tipo de universidade para que tipo de desenvolvimento?

Políticas institucionais de equidade

Políticas públicas de indução à equidade são fundamentais. No entanto, a promoção da equidade na educação superior não pode ficar restrita a ações externas às instituições. As UCRs também precisam estabelecer e efetivar políticas institucionais próprias, aproveitando o

conhecimento de seu contexto e utilizando dados qualitativos e quantitativos internos e das regiões em que atuam.

Além disso, as UCRs podem se valer de suas associações, como ACAFE e COMUNG, para compartilhar experiências e aperfeiçoar um conjunto diversificado de ações afirmativas do modelo comunitário.

Reconhecimento do modelo comunitário como categoria administrativa

As comunitárias precisam ser reconhecidas como uma categoria administrativa. As ICES já possuem reconhecimento legal, tendo sido reconhecidas no nível federal e nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina pelos respectivos legislativos. No entanto, no nível federal e no RS, os poderes executivos ainda não as reconhecem a ponto de formular políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da rede de ICES.

Este estudo evidencia a correlação entre políticas públicas e seu impacto no desenvolvimento das instituições comunitárias. O desafio das ICES é obter o reconhecimento do poder executivo federal como um todo e, especificamente, do MEC e do Sistema Federal de Ensino (SFE)⁷² como uma categoria administrativa específica, nos termos do artigo 19 da LDB, ao lado das instituições públicas e privadas. Trata-se do reconhecimento de fato, essencial para que a regulação, supervisão e avaliação contemplem as especificidades dessas instituições.

Esse reconhecimento depende da mobilização institucional, acadêmica, política e pública do próprio modelo comunitário e de suas associações representativas. Observa-se que, atualmente, o reconhecimento do modelo comunitário está restrito às associações e sindicatos que representam as instituições (COMUNG, ACAFE, ABRUC, SINDIMAN). No entanto, esse reconhecimento ainda não se reflete plenamente na comunidade acadêmica. Professores e técnicos das instituições comunitárias estão organizados em sindicatos do setor privado de ensino, e os estudantes participam de uniões e associações mais amplas, representados por diretorias estudantis do setor privado.

Dessa forma, identifica-se a necessidade de que esse reconhecimento se torne um movimento tanto interno quanto externo, indo além dos documentos oficiais.

⁷² A Lei 9.235/2017 (Brasil, 2017c) atribui ao SFE as funções de regulação, supervisão e avaliação. A mesma Lei estabeleceu a obrigatoriedade das ICES sujeitarem-se ao SFE. Mas o recíproco não foi estabelecido nesta Lei. O SFE não se “sujeitou” ao reconhecimento da existência das comunitárias como um modelo institucional de fato e uma categoria administrativa específica por Lei.

Política de indução ao desenvolvimento da rede comunitária

O futuro da educação superior no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina depende do desenvolvimento do modelo comunitário. Sem políticas específicas, esse modelo continuará à mercê da captura indireta das políticas de indução das redes pública e privada. O planejamento do futuro da rede comunitária só será possível a longo prazo, em sintonia com os planos nacional e estaduais de educação, a partir de políticas públicas específicas que traduzam as metas e estratégias estabelecidas nos planos decenais de educação e desenvolvimento, bem como nos planos plurianuais dos governos.

Inclusão das ICES no Plano Nacional de Educação

Os dados produzidos evidenciam a capacidade do modelo comunitário de captar políticas de expansão do acesso à educação superior com equidade, como ocorreu com o FIES no período de sua ampliação. No entanto, essa política não foi concebida especificamente para as instituições comunitárias, mas sim para a rede privada. A avaliação do TCU, que recomendou a interrupção daquele formato do FIES, não considerou as especificidades das ICES, mesmo já estando em vigor a lei que as reconhecia. Os parâmetros de avaliação utilizados pelo TCU estavam embasados no PNE.

Além do reconhecimento mencionado anteriormente, um dos desafios da rede comunitária é ser contemplada nas estratégias e metas do próximo Plano Nacional de Educação, pois, em tese, é a partir dele que devem derivar as políticas de indução.

O Projeto de Lei nº 2.614/2024 (Brasil, 2024), que trata do novo Plano Nacional de Educação, foi enviado pelo Governo Federal ao Congresso e reconhece, em parte, a categoria das instituições comunitárias. Esse reconhecimento, porém, é limitado: na estratégia 13.3 e nas metas 14.b e 14.c, a categoria comunitária é mencionada ao lado das redes pública e privada. A estratégia refere-se à elevação da taxa de conclusão em cursos de graduação, enquanto as metas visam ampliar o percentual de docentes em tempo integral e a proporção de mestres e doutores. Ou seja, as comunitárias são citadas apenas no contexto da cobrança pelo cumprimento de metas já atingidas por essas instituições.

No restante do plano, não há nenhuma meta ou estratégia específica para o desenvolvimento do setor comunitário de educação superior, ao contrário do que ocorre com a rede pública. Ainda que sua especificidade e suas contribuições sejam reconhecidas, o modelo

comunitário não é considerado como um eixo estratégico para o desenvolvimento da educação superior no Brasil.

Identidade comunitária em contexto de financeirização

Manter a identidade comunitária torna-se um desafio diante de políticas públicas que incentivam a financeirização da educação superior. As parcerias com empresas privadas para a oferta de cursos na modalidade EAD exemplificam como essas políticas podem comprometer a identidade comunitária e deslocar o debate para o tensionamento público-privado.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese analisou as contribuições e os desafios do modelo comunitário regional para o sistema brasileiro de educação superior expandir com qualidade e equidade. A primeira tarefa foi a definição de equidade, adotada a partir da concepção de justiça política de Rawls e como um processo de equalização. Posteriormente, no debate sobre as desigualdades na educação superior, utilizou-se a proposta normativa de McCowan, das três dimensões da equidade: disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade.

Foi necessário realizar uma pesquisa para definir, localizar, compor e caracterizar a amostra – as Universidades Comunitárias Regionais (UCRs) do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Esse modelo institucional foi identificado como um dos três mais representativos em termos de matrículas no período analisado. Os outros são o modelo mercantil e o modelo público federal, com os quais o modelo comunitário foi comparado na análise. Constatou-se que tanto o modelo federal quanto o das UCRs possuem qualidade acadêmica reconhecida nos indicadores do MEC. Apesar disso, a política pública nacional de expansão da educação superior contempla apenas os modelos federal e mercantil.

Com base nas características e nos períodos de expansão da educação superior no Brasil, foram identificadas três fases, entre 2005 e 2019: crescimento (2005-2009), aceleração diversificada (2010-2014) e priorização do ensino a distância mercantil (2015-2019). A avaliação desse período foi realizada por meio de estatística descritiva, utilizando bases de dados da educação superior e da população do Brasil e dos estados do RS e SC, em relação às políticas públicas de indução.

A produção e a discussão dos dados revelaram as principais contribuições das UCRs para a expansão da educação superior com qualidade e equidade. Também foram identificados os principais desafios para esse desafio, além de questões relacionadas ao desenvolvimento de todas as instituições comunitárias.

A equidade é um conceito que articula uma rede de concepções e outros conceitos. A concepção de equidade política como equalização é um processo contínuo de correção das desigualdades por meio do reconhecimento da diversidade, da identificação de discriminações e da aplicação de ações afirmativas. Tem como objetivo eliminar barreiras estruturais e redistribuir oportunidades equitativa, garantindo um equilíbrio social dinâmico e sustentável. As políticas de equidade induzem mudanças na composição da população por meio da redistribuição de bens e oportunidades.

A cultura da equidade ainda é incipiente nas políticas nacionais. Na Constituição Federal, a equidade foi gradualmente ganhando espaço, geralmente associada à qualidade da educação. Portanto, há respaldo constitucional para que as políticas públicas promovam a educação superior com equidade e qualidade. No entanto, esse princípio ainda não foi plenamente incorporado ao *ethos* das IES no Brasil.

A partir dos anos 2000, as iniciativas de cotas em instituições públicas deram o pontapé inicial para a implementação de ações afirmativas. Duas décadas depois, tornam-se evidentes os tensionamentos em torno do “problema do equitativo” e das estratégias para a implementação de processos de equalização. Destaca-se a necessidade de garantir a paridade na participação dentro das instituições educacionais, a fim de promover maior representatividade.

A avaliação dos modelos institucionais no contexto da expansão do sistema de educação superior demonstrou que a Lei de Cotas contribuiu para a inclusão de grupos historicamente desfavorecidos na rede federal. No entanto, essa evolução foi insuficiente para garantir equidade plena, considerando a Razão Contextual. A Lei de Cotas foi decisiva, mas não garantiu representatividade equitativa no contexto social. As desigualdades persistiram, com oscilações entre avanços e retrocessos. Além disso, a ampliação da rede de IES federais mostrou-se limitada. Diante da relevância dessa política, torna-se essencial não apenas manter, mas também expandir a proporção das cotas nas IES federais, especialmente em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul.

A política de expansão do FIES, combinada com o PROUNI, foi fundamental para ampliar a participação de grupos desfavorecidos no modelo das UCRs. No entanto, a interrupção do FIES resultou em retrocessos na inclusão desses grupos. A expansão do setor mercantil e da modalidade de ensino a distância não foi suficiente para promover inclusão de forma equitativa. Quando a ampliação do FIES foi inserida no Plano Plurianual do Governo Federal (2012-2015), buscava-se fortalecer a acessibilidade e a permanência de estudantes no ensino superior, com equidade e qualidade. No entanto, a elevação da qualidade acadêmica projetada não se concretizou no setor mercantil, enquanto no setor comunitário houve avanços. Apesar disso, as ICES têm sido sistematicamente ignoradas nas análises da educação superior realizadas pelo Executivo Federal.

Foi constatado que, na média nacional, o IGC diminuiu quando o acesso foi ampliado. Isso significa que, além dos já conhecidos mecanismos de acesso – como cotas e financiamento público – novas políticas contemplem mecanismos de indução à permanência estudantil e à qualidade institucional.

Os efeitos nefastos da política de retração dos programas públicos de financiamento estudantil, como o FIES, foram evidenciados por diversos indicadores, incluindo de corpo docente, da razão entre estudante e professor, da disponibilidade de IES, do número de cursos e vagas, da razão entre vagas e população na faixa etária de 18 a 24 anos e, principalmente, nos indicadores de acessibilidade equitativa.

Além disso, a política seguinte, de priorização do EAD mercantil, evidencia-se prejudicial à concepção da educação como um bem público e aos planos de desenvolvimento da educação nacional. Essa política resultou em um cenário no qual a maioria dos estudantes acessa o ensino superior na modalidade a distância, predominando cursos de baixa qualidade. Consolidou-se a massificação mercantil da educação superior.

Essa configuração e representa uma ameaça ao modelo comunitário e ao futuro da educação universitária, especialmente no Rio Grande do Sul. Nesse estado, não há uma política estadual de amplo acesso equitativo à educação superior. O estado enfrenta o risco de uma verdadeira “rendição” educacional, uma vez que grande parte dos estudantes gaúchos está matriculada em IES com sede fora do estado. Isso implica a ausência de docentes pesquisadores e extensionistas atuando no RS, o que compromete a função acadêmica dessas instituições. Provocou nas IES do estado o aumento da ociosidade de vagas e a redução do corpo docente, impactando negativamente a sustentabilidade das atividades acadêmicas locais, especialmente nas universidades comunitárias regionais. A continuidade da atual política federal para o setor, associada à falta de uma política estadual, coloca em risco a sobrevivência do modelo comunitário na modalidade presencial e, conseqüentemente, a capacidade de desenvolvimento do RS em uma perspectiva sustentável.

A proposta normativa de McCowan, baseada nas três dimensões da equidade, mostrou-se adequada para avaliar sistemas e políticas de educação superior. Na primeira fase (2005-2009), os sistemas educacionais avaliados apresentaram os piores índices de disponibilidade e acessibilidade. Na segunda fase (2010-2014), houve melhorias em todos os indicadores. Já na terceira fase (2015-2019), observou-se uma redução na disponibilidade de cursos presenciais, um aumento na disponibilidade de EAD, uma retração na acessibilidade e um agravamento da desigualdade na horizontalidade, com uma intensificação da verticalização. Considerando todo o período de expansão, conclui-se que o sistema de educação superior permaneceu desigual.

Em comparação com os modelos federal e mercantil, constatou-se que o modelo de universidades comunitárias regionais do RS e de SC representa uma alternativa viável para a expansão da educação superior com qualidade e equidade, desde que sobre ele incida políticas de indução favoráveis.

As contribuições das Universidades Comunitárias Regionais para a equidade do sistema de educação superior incluem, entre outras: a oferta de um modelo universitário híbrido, público não estatal; o desempenho elevado em indicadores de qualidade na graduação e na pós-graduação; a manutenção de equilíbrio na razão estudante-professor; a promoção da acessibilidade e inclusão de grupos historicamente desfavorecidos, especialmente no período de expansão do FIES (2010-2014). Os principais desafios das UCRs são: a manutenção da qualidade acadêmica e da identidade comunitária em um ambiente político e econômico adverso; a recomposição do quadro docente; a expansão do modelo para novas regiões; a garantia da oferta diversificada de cursos presenciais; a manutenção da infraestrutura universitária; e a ampliação do acesso e conclusão equitativa de estudantes de grupos desfavorecidos, especialmente de pessoas de cor ou raça preta, e parda e indígenas.

As questões relacionadas ressaltam a importância do reconhecimento das Universidades Comunitárias Regionais como uma alternativa de caráter público (não estatal) ao modelo mercantil massificador. Destacam, ainda, a necessidade de políticas estaduais que promovam a equidade e defendem o reconhecimento formal das comunitárias no nível federal, por meio de sua inclusão no Plano Nacional de Educação e da formulação de políticas específicas para seu desenvolvimento. Além disso, alertam para o risco de descaracterização dessas instituições diante da crescente financeirização da educação superior.

As UCRs devem buscar um equilíbrio na gestão, conciliando estratégias de mercado com ações de caráter público, garantindo o fortalecimento do paradigma do desenvolvimento humano e sustentável, no qual se fundamenta sua responsabilidade social, comunitária e regional. Nesse contexto, no âmbito institucional, as comunitárias precisam desenvolver programas voltados à inclusão e à equidade.

A equidade na educação superior é inegociável, especialmente em instituições comunitárias comprometidas com o desenvolvimento sustentável de suas regiões. Essas instituições devem reafirmar sua identidade comunitária e buscar coletivamente o reconhecimento jurídico, político e público dessa categoria institucional.

As desigualdades em diferentes esferas da vida social seguem dinâmicas distintas. Ao mesmo tempo, há fatores que lhes conectam. A equidade no acesso à educação superior pode ajudar a interromper a reprodução de desigualdades sociais e promover mobilidade. Para isso, é preciso garantir que grupos desfavorecidos tenham índices de ingresso e conclusão, sempre superiores à Razão Contextual de 1,000, compensando desigualdades históricas.

Políticas públicas e institucionais voltadas para a equidade são fundamentais para fortalecer a posição das UCRs no sistema brasileiro de educação superior, consolidando-as como um modelo capaz de contribuir para a redução das desigualdades sociais.

A bibliografia sobre avaliação educacional recomenda a análise de valores absolutos (quantidade) e relativos (proporção). Esta pesquisa avança ao adotar um indicador de contextualização, a Razão Contextual (RC), um fator decisivo para a análise das categorias de acessibilidade e conclusão. A RC é mais eficaz para estudos longitudinais, pois captura a variação regional da população afetada pelas políticas públicas. Assim, inferências sobre equidade na educação superior devem considerar dados absolutos, relativos e contextuais, uma vez que cada um reflete diferentes aspectos do fenômeno analisado.

A principal limitação do uso da Razão Contextual (RC) é sua dependência de dados do contexto para ponderação em relação aos indicadores relativos. É necessário um alinhamento entre os indicadores utilizados na política de avaliação da educação superior e aqueles fornecidos por bases de dados como a PNAD Contínua, garantindo a disponibilização de insumos desagregados para o cálculo da RC. Mudanças metodológicas em alguns indicadores, bem como a transição da PNAD para a PNAD Contínua, geraram restrições à avaliação longitudinal. Além disso, entre 2009 e 2010, alterações na classificação das IES privadas limitaram a análise das instituições mercantis ao período de 2010 a 2019.

A análise da RC para cursos na modalidade EAD, em nível estadual, é prejudicada pela limitação dos insumos disponibilizados pelo SINAES. O sistema nacional de avaliação precisa ser sofisticado para acompanhar a nova configuração que domina a educação superior, favorecendo a avaliação e supervisão do fenômeno da expansão com qualidade e equidade, inclusive nas dimensões estadual e local.

O desenvolvimento populacional nos territórios é dinâmico, localizado, regional e contextual. Atualmente, os únicos modelos institucionais presentes em todas as unidades da federação são os das IES federais e das mercantis. Já os demais modelos, como o das instituições estaduais e comunitárias, precisam ser analisados dentro de seus contextos específicos. Dessa forma, as avaliações da educação superior e as políticas públicas do setor devem ser formuladas de maneira contextualizada.

Em estudos futuros, recomenda-se a separação dos dados das instituições controladas por Grandes Grupos Consolidadores, especialmente das poucas IES com alta concentração de matrículas que produzem vieses na análise sobre o modelo mercantil e sobre todo o sistema educacional. Dado o protagonismo alcançado por essas instituições na concentração de

matrículas e ingressantes, torna-se fundamental a observação atenta sobre seus desempenhos em indicadores de igualdade e equidade.

Outro problema enfrentado diz respeito à identificação ICES. Os dados e sínteses avaliativas disponibilizados pelo MEC e pelo INEP não classificam as ICES na categoria de comunitárias, conforme estabelecido pela LDB desde 2019. Além disso, o regramento adotado pelo MEC para a classificação das categorias administrativas das IES não estava em conformidade com a legislação vigente. Diante disso, recomenda-se compilar um código legal específico para as ICES, tanto em nível federal quanto estadual. Entretanto, a Lei das ICES teve pouco efeito prático até 2024. Esse trabalho pode contribuir para a convergência entre as políticas nacionais e estaduais voltadas à indução do desenvolvimento da rede comunitária de educação superior.

Os dados e as análises apresentadas nesta tese podem ser aprofundados por meio dos seguintes estudos complementares: (a) avaliação longitudinal considerando períodos anteriores a 2005 e posteriores a 2019; (b) análise de dados relativos, a partir da razão entre a representatividade de grupos desfavorecidos e grupos favorecidos; (c) avaliação dos resultados de desempenho dos mesmos grupos populacionais no ENADE, por meio das médias do Componente Específico dos estudantes, considerando o modelo institucional; (d) análise estratificada dos dados por curso ou área de formação; (e) estudo da proporção de estudantes beneficiados por programas de financiamento reembolsável e não reembolsável; (f) avaliação da RC por Região Geográfica Intermediária ou por IES, em cursos presenciais.

Por fim, esta pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas que fortaleçam modelos institucionais comprometidos com qualidade e equidade na educação superior. A valorização das Universidades Comunitárias Regionais para o desenvolvimento educacional e social depende do reconhecimento formal das comunitárias e sua inclusão na política pública nacional. A expansão da educação superior no Brasil deve seguir o caminho que promova não apenas acesso equitativo, mas também a permanência e a qualidade, garantindo que a educação superior contribua com a redução das desigualdades, a inclusão e a justiça social.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. *ABNT NBR 10520:2023*. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ABREU, Iduna Weinert. Da equidade: estudo de direito positivo comparado. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 15, n. 60, out./nov. 1978. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181086/000362745.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em 22 jan. 2023.

ABRUC – Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior. *Nossas associadas*. 2023a. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/associadas/>. Acesso em 15 nov. 2023.

ABRUC – Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior. *Nossas associadas*. 2023b. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/associadas/>. Acesso em 3 dez. 2023.

ABRUC – Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior. *Quem somos*. 2023c. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/quem-somos/>. Acesso em 4 dez. 2023.

ABRUC – Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior. *Nossas associadas*. 2024a. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/associadas/>. Acesso em 9 fev. 2024a.

ABRUC – Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior. *Nossas associadas*. 2024b. Disponível em: <https://site.abruc.org.br/nossas-associadas/>. Acesso em 9 fev. 2024.

ABRUC – Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior. *Home - Associadas*. 2024c. Disponível em: <https://abruc.org.br>. Acesso em 9 fev. 2024.

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Acafe. Disponível em: <https://acafe.org.br/site>. Acesso em 12 nov. 2023.

ACCUO – Association of Canadian College and University Ombudspersons. *Fairness is everyone's concern: a sampling of practices and resources on cultivating fairness*. Resources from your Ombuds Community. Mai. 2015. Disponível em: <https://accuo.ca/wp-content/uploads/2017/07/FairnessGuide2015.pdf>. Acesso em 29 jan. 2024.

ALVES, Rogério Pacheco. O conceito de justo em Aristóteles. *Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 55, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1238340/Rogério_Pacheco_Alves.pdf. Acesso em 10 jan. 2021.

ALVES, Arthur Braga; ARAÚJO JÚNIOR, Hermínio Ismael de; GASPAR, Maria Dulce. Tafonomia e taxonomia de moluscos do Sambaqui da Tarioba como ferramenta de discussão dos processos de formação e cronologia. *Revista de Arqueologia*, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 278–310,

2023. DOI: 10.24885/sab.v36i3.1033. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/1033>. Acesso em: 22 mai. 2024.

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Governo de SC sanciona projeto que repassa verbas públicas para universidades comunitárias e privadas*. 31 ago. 2023. Disponível: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-de-sC-sanciona-projeto-que-repassa-verbas-publicas-para-universidades-comunitarias-e-privadas1>. Acesso em 30 nov. 2023.

AQUINO, Marcelo Fernandes de. Diversificação de IES: alternativas ao modelo estatal. In: SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (orgs.). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012a. pp. 132-145. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218964>. Acesso em 10 mai. 2024.

AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica: volumes 1-9*. Volume 6. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2012b.

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Lebooks Editora, 2020.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Maria Stephania da Costa Flores. Jandira, SP: Principis, 2021.

ARUM, Richard; GAMORAN, Adam; SHAVIT, Yossi. More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. In: SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam. (ed.). *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007. p. 1-35.

ATINC, Tamar M. *et al. World development report 2006: equity and development*. Washington: World Bank Group, 2005. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/435331468127174418/World-development-report-2006-equity-and-development>. Acesso em 15 dez. 2023.

BALL, Stephen. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia de proteção social e trabalho do Banco Mundial: resiliência, equidade, oportunidade*. Washington: World Bank Group, 2012. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/361751468325202811/Estrat-233-gia-de-prote-231-227-o-social-e-trabalho-do-Banco-Mundial-resili-234-ncia-equidade-oportunidade-resumo-executivo>. Acesso em 15 dez. 2023.

BARCELLOS, Leonardo. Requisitos de excelência na universidade comunitária atual. In: BERTOLIN, Julio; SOUZA, José. *Planejamento institucional de uma universidade comunitária*. Passo Fundo: Editora UPF, 2012. p. 66-79.

BAROF, Roy. *Canada ombuds promote the fairness triangle*. 4 mai. 2016. Acesso em: <https://facultyombuds.ncsu.edu/canada-ombuds-promote-the-fairness-triangle>. Disponível em: 29 jan. 2024

BEMFICA, Flavia. IES comunitárias se associam ao Grupo A para oferta de EAD. Porto Alegre: *Jornal Extra Classe*. 11 jun. 2018. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/06/ies-comunitarias-se-associam-ao-grupo-a-para-oferta-de-EAD/>. Acesso em: 30 mai. 2024.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. As universidades comunitárias no contexto de quase mercados. In: BERTOLIN, Julio; SOUZA, José. *Planejamento institucional de uma universidade comunitária*. Passo Fundo: Editora UPF, 2012. p. 66-79.

BERTOLIN, Julio; AMARAL, Alberto; ALMEIDA, Leandro. Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e185453, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e185453.pdf>. Acesso em 10 jan. 2022.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. *Qualidade em educação superior*. Curitiba: Appris, 2021.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy; FIOREZE, Cristina; BARÃO, Fábio. *Higher education and educational inequality in brazil: elitist heritage in a context of expanding access*. SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3563>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy; SCHAEFFER, Olmiro Cristiano Lara; DEL RÉ, Cassiano Cavalheiro. O modelo comunitário regional e a equidade na Educação Superior brasileira. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 18, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21284.052. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21284>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BIELSCHOWSKY, Carlos (coord.). *Expansão da educação superior no Brasil: análise das instituições privadas*. São Paulo: SoU_Ciência, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/SoU_Ci%C3%A9ncia-relatorio-expansao-da-educacao-superior-no-brasil-analise-das-instituicoes-privadas-2023.pdf. Acesso em 11 jun. 2024.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. *Como avaliar a educação a distância?* Seminário Sinaes 20 anos. Brasília. 25-26 abr. 2024.

BITTENCOURT, Helio Radke; CREUTZBERG, Marion; BERTOLIN, Julio. Análise transversal múltipla dos indicadores de qualidade derivados do ENADE. *Revista Meta: Avaliação*, [S.l.], v. 15, n. 48, p. 578-599, set. 2023. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3998>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BITTENCOURT, Suzel Lisiane Jansen. *As Instituições Comunitárias de Ensino Superior do Rio Grande do Sul: análise de sua importância para o desenvolvimento socioeconômico regional*. Tese (Doutorado em Economia). UFRGS: Porto Alegre, 2016.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. 1979. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Catani (orgs.). *Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. pp. 71-79.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB*. Poder Executivo, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. *Plano nacional de educação*. Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001. Disponível em: <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Brasília, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004*. Brasília, 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.870.htm#art1. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

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*. Brasília, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio*. Brasília, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das ICES*. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE*. Presidência da República. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil*. Brasília, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. *Emenda Constitucional Nº 85, de 26 de fevereiro de 2015 – Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação*. Brasília, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc85.htm#art1. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino*. Presidência da República. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. *Projeto de Lei 9.308/2017*. Câmara Deputados, Brasília, 2017a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C5FDAE6B405003BBF9DF68D25D00F7C4.proposicoeWebExterno1>. Acesso em: 17 mai. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Presidência da República, Brasília, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Presidência da República, Brasília, 2017c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm#art97. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019. Altera as Leis nos 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias*. Presidência da República. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13868.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 2.614 de 2024*. Presidência da República. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.614%2C%20DE%202024&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20dec%C3%AAnio%202024%2D2034.&text=Art.,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRIGHOUSE, Harry. Egalitarian Liberalism and Justice in Education. *The Political Quarterly*, vol. 73, n.2, 2002. pp 181-190. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-923X.00455>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BROOKE, Nigel; SOARES, José F [orgs.]. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória*. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2008.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Capes nº 149, de 1º de agosto de 2017 – Regulamento do PROSUC. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/prosuc>. Acesso em 9 fev. 2024.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 25 abr. 2021.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Sobre a Avaliação*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em 18 jul. 2024.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2019.135035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/135035>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis: Vozes, 2008.

CHANCEL, Lucas; PIKETTY, Thomas; SAEZ, Emmanuel; ZUCMAN, Gabriel (coords.). *World Inequality Report 2022*. World Inequality Lab, United Nations Development Programme, 2021. Disponível em: https://wir2022.wid.world/website/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf. Acesso em 22 nov. 2023.

CHRISTOFOLETTI JÚNIOR, Valter. *A transformação do conceito de equidade no direito ocidental e seus reflexos no direito civil e processual civil brasileiro*. São Paulo: USP - Faculdade de Direito, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-20082015-222350/publico/2014_ValterChristofolettiJunior.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; OLIVEIRA, Diego Greinert de. 50 anos do livro *Knowledge and Control: new direction for sociology of education*, entrevista com Michael Young. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e234970, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.234970>. Acesso em: 30 dez. 2023.

CLANCY, Patrick; GOASTELLEC, Gaelle. Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective. *Higher Education Quarterly*. 61. 2007, pp. 136-154. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00343.x>. Acesso em 10 jan. 2020.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Tabela de Áreas do Conhecimento*. Disponível em: lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7. Acesso em: 4 jan. 2024.

COFEN – Conselho Federal de Enfermagem. *Dados inéditos revelam estrago causado pelo EAD na educação do Brasil*. Notícias. Brasília: Cofen, 25 jul. 2024. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/dados-ineditos-revelam-estrago-causado-pelo-EAD-na-educacao-do-brasil/>. Acesso em 26 jul. 2024.

COLEMAN, James S. *et al. Equality of Educational Opportunnity*. Washington: U.S. Departament of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 1966. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>. Acesso em 22 nov. 2022.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, vol. 94, 1988, pp. S95–120. JSTOR. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2780243>. Acesso 31 jul. 2023.

COLEMAN, James S. *et al.* O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 137-155. 2011. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34_Arquivo_James.pdf. Acesso em 22 nov. 2022.

COLNECT. *Catálogo de Moedas: I Antoninianus (Claudius II Gothicus - Aequitas)*. [s.d.] Disponível em: https://colnect.com/br/coins/coin/152691-1_Antoninianus_Claudius_II_Gothicus_-_Aequitas-268%7E270_-_41st_Emperor_Claudius_II_Gothicus-Imp%C3%A9rio_Romano. Acesso em 15 jan. 2023.

COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas; ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais. *Universidades comunitárias: pioneiras na democratização do acesso à educação superior com compromisso social, inovação e qualidade*. Contribuição do COMUNG e da ACAFE para a elaboração do Documento Referência do Fórum Nacional de Educação Superior. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/comung_acafe.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. *Home*. Disponível em: <<https://comung.org.br/>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. *Agendas em Brasília reforçam a pauta das Comunitárias*. Disponível em: <https://comung.org.br/2024/07/16/agendas-em-brasilia-reforcam-a-pauta-das-comunitarias/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CONSULTORIA EDUCACIONAL. *Home*. Disponível em: <https://consultoriaeducacao.com/>. Acesso em 30 jul. 2024.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luiz Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. *Radar*, Brasília, v.46, ago. 2016, p.7-12. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 8 jan. 2024.

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade crítica: o ensino superior na república populista. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

DALBOSCO, Claudio A. Universidade e formação profissional alargada: porque ainda humanidades. In: BERTOLIN, Julio; SOUZA, José. *Planejamento institucional de uma universidade comunitária*. Passo Fundo: Editora UPF, 2012. p. 30-53.

DELPo/USP - Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa da USP. *Vocábulo: universidade*. Disponível em: <http://200.144.244.242/~delpo/consulta/consulta_hiperlema.php?hiperlema=universidade>. Acesso em 17 mai. 2019.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em 12 nov. 2022.

DOCTUM – Rede de Ensino Doctum. *Unidades*. 2024 Disponível em: <https://www.doctum.edu.br/unidades/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

DOURADO, Renan; RABELO, Rachel. A comparabilidade internacional do indicador “Relação Aluno/Professor”. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3863/3550>. Acesso em 19 jun. 2024.

FAPESC – Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina. *Fapesc e universidades comunitárias se unem para fomentar desenvolvimento regional*. 2023. <https://estado.sc.gov.br/noticias/fapesc-e-universidades-comunitarias-se-unem-para-fomentar-desenvolvimento-regional-2/#:~:text=As%20Institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Ensino%20Superior,%2C%20Unochapec%C3%B3%2C%20Unoesc%20e%20Uniarp>. Acesso em: 3 dez. 23.)

FERREIRA, Aurélio B. H. Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. Direitos humanos fundamentais. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FIGUEIREDO, Camila Pilotto; HOBUSS, João. Justiça e equidade na ética Aristotélica. *XXIII CIC2013*. Pelotas: UFPEL, 2013. Disponível em: <https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2013/CH_02045.pdf> Acesso em: 9 jan. 2024.

FIGOREZE, Cristina; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy; BORTOLIN, Bruna. Redistribuição e reconhecimento no Prouni: uma análise de justiça social à luz de Nancy Fraser. *Educação, [S. l.]*, v. 38, n. 3, p. 404–414, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/19553>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FIGOREZE, Cristina. O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado. Tese (Doutorado em Sociologia). UFRGS: Porto Alegre, 2017.

FIGOREZE, Cristina. McCOWAN, Tristan. Community universities in the South of Brazil: prospects and challenges of a model of non-state public higher education. *Comparative Education*, 54:3, 370-389. 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2018.1433651?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em 10 abr. 2019.

FOPROP – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação. *Associados*. Disponível em: <https://foprop.org.br/associados/>. Acesso em 6 fev. 2024.

FOREXT – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária. *Instituições filiadas do ForExt*. Disponível em: <https://forext.org.br/instituicoes-filiadas/>. Acesso em 6 fev. 2024.

Fórum Mundial de Educação. *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*. Fórum Mundial de Educação 2015. Incheon: FME, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em 10 jul. 2023.

FOSSATTI, Paulo; DANESI, Luiz Carlos. La universidad comunitaria en Brasil Hacia la construcción de su identidad institucional. *Revista Venezolana de Gerencia*, v. 23, n. 1, p. 116-130, 2018. Disponível em: <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/download/24459/24907/>. Acesso em 10 dez. 2023.

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

FRITSCH, Rosangela; JACOBUS, Artur Eugênio; VITELLI, Ricardo Ferreira. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas*; Sorocaba, SP, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3919>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FURB - Universidade Regional de Blumenau. FURB na Alesc em homenagem à Acafe. 9 mai. 2019. Disponível em: <https://www.furb.br/pt/noticias/furb-na-alesc-em-homenagem-acafe>. Acesso em 3 dez. 2023.

FURB - Universidade Regional de Blumenau. *A FURB: primeira faculdade do interior de Santa Catarina*. 2023a. Disponível em: <https://www.furb.br/web/1488/institucional/a-furb/apresentacao>. Acesso em 10 out. 2023.

FURB - Universidade Regional de Blumenau. *Blumenau recebe o Fórum em Defesa das Universidades Comunitárias de Santa Catarina, dia 02 de maio, na FURB*. 1 mai. 2023b. Disponível em: <https://www.furb.br/pt/noticias/blumenau-recebe-o-forum-em-defesa-das-universidades-comunitarias-de-santa-catarina-dia-02>. Acesso em 30 nov. 2023.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GIL, Antônio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

GOLIN, Tau. *A Fronteira*. Porto Alegre: L&PM, 2022.

GRAEBER, David; WENGROW, David. *O despertar de tudo: uma nova história da humanidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

GRAVES, Robert. *New Larousse Encyclopedia of Mythology*. Nova York: Crescent Books, 1987.

- GUARESCHI, Alcides. *Universidade comunitária*. Passo Fundo: Berthier; Aldeia Sul, 2012.
- HAEBERLIN, M. Abordagens da Equidade: aproximações sobre um conceito-chave das humanidades e das ciências sociais. *Intuitio*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 06–32, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/intuitio/article/view/25828>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- HASKINS, Charles Homer. *A ascensão das universidades*. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.
- HOBUSS, João. “Epieikeia” e particularismo na ética de Aristóteles. *Ethica*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 163-174, Dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1677-2954.2010v9n2p163>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de Geografia. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23>. Acesso em 17 mai. 2024.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de Geografia. *Nota Técnica - Principais diferenças metodológicas entre as pesquisas PME, PNAD e PNAD Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Nota_Tecnica/Nota_Tecnica_Diferencas_Metodologicas_das_pesquisas_PNAD_PME_e_PNAD_Continua.pdf. Acesso em 7 mai. 2024.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua: Tabela: População Residente*. 2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Caracteristicas_Gerais_dos_Domicilios_e_dos_Moradores_2018/PNAD_Continua_2012_2018_Caracteristicas_Gerais_dos_Moradores.xlsx. Acesso em 29 jul. 2023
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece*. Agência IBGE: Brasília, 2019a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em 29 jul. 2023.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua 2018*. IBGE: Brasília, 2019b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em 29 jul. 2023.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2019c*. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>. Acesso em 10 mai. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. Tabela 4714 - População Residente, Área territorial e Densidade demográfica. 2023a. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4714>. Acesso em: 25 out. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tabela 7435_ Índice de Gini do rendimento domiciliar per capita, a preços médios do ano - Série Histórica. *Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua*, 2012-2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/7435#resultado>. Acesso em: 22 nov. 2023b.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: Padrão de vida e distribuição de rendimentos*. 2023c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 17 jul. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico – Séries históricas*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/administracao-publica-e-participacao-politica/9663-censo-demografico-2000.html?=&t=series-historicas>. Acesso em: 10 mai. 2024a.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 10 mai. 2024b.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 10 mai. 2024c.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2005*. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_censo_escolar_2005.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006*. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_censo_escolar_2006.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *PNE 2014-2024 Linha de Base: Nota Técnica Meta 12*. 2014. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/pne/notas_tecnicas/Nota_Tecnica_Meta_12_ciclo_1.pdf. Acesso em: 9 mar. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: Microdados*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>. Acesso em: 20 dez. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2019: Divulgação dos Resultados*. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020*. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior: Histórico*. Brasília: INEP, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/historico>. Acesso em: 14 jun. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020 RS*. Brasília: INEP, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020 SC*. Brasília: INEP, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_santa_catarina_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior: Microdados*. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 10 dez. 2023a.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2022: Divulgação dos Resultados*. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Inepdata - Estatísticas Censo Escolar*. 2024a. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em 8 jul. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Indicadores de Qualidade da Educação Superior, 2022 (IDD, CPC e IGC)*. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Brasília. 2 de abr. 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/resultados/2022/apresentacao_IDD_CPC_IGC_2022.pdf Acesso em 10 jul. 2024.

JACOBUS, Artur. Panorama da EAD no Brasil e em países-referência: impactos da expansão da modalidade. V *Seminário Nacional Profissão Professor: Educação a Distância: desvirtuamento, fragilidade regulatória e ameaça à profissão professor*. Porto Alegre: SINPRORS, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4qF7P4Uc-SM>. Acesso em: 27 out. 2023.

JARDIM, Eduardo Marcial Ferreira. Equidade. In: CARVALHO, Paulo de Barros; VIEIRA, Maria Leonor Leite; LINS, Robson Maia (coords.). *Enciclopédia Jurídica da PUCSP*, tomo V. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/pdfs/equidade_5ccf7e3f5ec1f.pdf>. Acesso em 12 nov. 2022.

KOTLER, Philip; KARTAJAYA Hermawan; SETIAWAN, Iwan. *Marketing 5.0*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

KSANA-GRIBAKINA. *Sound wave on the black background*. 2019. Ilustração, vetorial EPS. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/pt/vetorial/sound-wave-on-the-black-background-gm1131626968-299704841>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LEITÃO, Cláudio Cezar de Azevedo de Almeida. *80 anos de história e muita determinação para crescer*. Rede de Ensino Doctum Quem somos: história. 2024 Disponível em: <https://www.doctum.edu.br/quem-somos/historia/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, Newton de Oliveira. *10 lições sobre Rawls*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LONGHI, Solange Maria. *A face comunitária da universidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 1998.

LONGO, Isaura Maria. *Identidade das universidades comunitárias no contexto das políticas educacionais para o ensino superior*. 2019. Tese (Doutorado em Educação). UNIVALI, Itajaí, 2019.

LOPES, Reinaldo J. *1499: o Brasil antes de Cabral*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

LUCAS, Samuel R. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, v. 106 (6): pp. 1642-90, 2001.

MA, Janaina; TEIXEIRA, Ulysses. *Redesenhando o Sinaes: um convite a aperfeiçoamentos na política de avaliação da educação superior brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2023.

MAGALHÃES, F. *Dicionário Português-Latim*. São Paulo: Editora Lep S.A., 1960.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHCFyhsJ>. Acesso em 12 abr. 2021.

MARGINSON, Simon. Equity, Status and Freedom: A Note on Higher Education. *Cambridge Journal of Education*. vol. 41, n. 1, p. 23–36, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2010.549456>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MARK, Margaret; PEARSON, Carol S. O herói e o fora-da-lei. São Paulo: Cultrix, 2003.

MARTINS, Geraldo Moisés. Universidade federativa, autônoma e comunitária. Brasília: Athalaia Editora, 2008.

MARTINS, Pedro Gabriel Barrias. As universidades fundacionais e o New Public Management. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE): Lisboa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/4760/1/PedroMartins-DISS-12.pdf>. Acesso em 24 fev. 2024.

MCCOWAN, Tristan. Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare*, 46 (4), 645–665. 2016. Disponível em: https://discovery.ucl.ac.uk/1501901/1/McCowan_Three%20dimensions%20of%20equity%20of%20access%20to%20higher%20education.pdf. Acesso em 10 abr. 2019.

MCCOWAN, Tristan. *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. Palgrave, 2019.

MCCOWAN, Tristan; BERTOLIN, Julio. *Inequalities in higher education access and completion in Brazil*. Genebra: UNRISD, 2020. Disponível em: cdn.unrisd.org/assets/library/papers/pdf-files/wp2020-3-mccowan-bertolin.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

MEC – Ministério da Educação. *Portaria Nº 863, de 3 de outubro de 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16487-portaria-863-2014-1&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2024.

MEC – Ministério da Educação. *Portaria Nº 167, de 3 de março de 2015*. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17163-portaria-n-167-2015-4marco&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2024.

MEC – Ministério da Educação. *Portaria Nº 21, de 21 de dezembro de 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80181-anexo-2-portaria-normativa-n-21-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2024.

MEC – Ministério da Educação. *Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país*. Brasília, 26 mai. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>. Acesso em: 15 set. 2020.

MEC – Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Brasília, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

MEC – Ministério da Educação. Ramec – Repositório de Arquivos do MEC. *Lista de instituições de ensino superior_ativas_Cadastro e-MEC – Expedição em 15/04/2020*. 2020. Disponível em: <https://ramec.mec.gov.br/seres/6951-lista-de-instituicoes-de-ensino-superior-ativas-cadastro-e-mec-expedicao-em-15-04-2020/file>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MEC – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Ata Nº 15, de 10 de maio de 2021*. 2021. Disponível em: <https://ramec.mec.gov.br/cne/7575-demanda-sic-23546-034367-2022-89/file>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MEC – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). *Relatório de acompanhamento da Lei de Cotas no âmbito das universidades federais*. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-superior/arquivos-1/RELATORIO_LEI_COTAS.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 6 jun. 2024.

MEC – Ministério da Educação. *Galeria de Ministros*. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MEC – Ministério da Educação. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade): Apresentação*. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 12 dez. 2023

MEC – Ministério da Educação. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade): Resultados*. 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>. Acesso em: 12 dez. 2023

MEC – Ministério da Educação. *Indicadores de Qualidade da Educação Superior*. 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 dez. 2023

MEC – Ministério da Educação. *Galeria de Ministros*. 2023e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros?b_start:int=20. Acesso em: 22 jul. 2024.

MEC – Ministério da Educação. *Cadastro e-MEC*. Relatório da Consulta Avançada. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: convergências de agendas e o papel dos intelectuais. In: PRONKO, João Márcio Mendes Pereira; PRONKO, Marcela (orgs.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/creditos/>>. Acesso em 12 nov. 2022.

MÖLLER, José Emilio. A justiça como equidade em Jonh Rawls. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2006.

MORAES, Mário César Barreto. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina: 60 anos de histórias e de desafios. In: MELLO, Ana Cláudia Collaço de (org.). *Conselho Estadual De Santa Catarina (CEE/SC): 60 anos de história*. Florianópolis: CEE/SC, 2022. p. 144-147.

MORAGAS, Vicente Junqueira. *Diferença entre igualdade e equidade*. Sementes da equidade. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Brasília: TJDFT, 2022. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade>. Acesso em: 3 set. 2023.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria E.D.P. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafios em tempo de globalização. *Revista Educar*. n. 28. p. 55-70. Curitiba: UFPR, 2006.

NASCENTES, Antenor. Dicionário etimológico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, 1955.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha, The enduring significance of John Rawls. *Evatt Journal*, v. 2, n. 8, dez. 2002. Disponível em: <https://evatt.org.au/enduring-significance-john-rawls>. Acesso em: 30 dez. 2023.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Volume 2. 2008. Disponível em: www.oecd.org/education/skillsbeyond-school/41266759.pdf. Acesso em 17 maio 2022.

OE – ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. *Equity*. Disponível em: <https://www.etymonline.com/search?q=Equity>. Acesso em 13 nov. 2022a.

OE – ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. *Fairness*. Disponível em: <https://www.etymonline.com/search?q=fairness> >. Acesso em 13 nov. 2022b.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

Oxford Languages. Dicionário de português. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em 13 nov. 2022.

PASSOS, Jorge R. Justiça e equidade em Aristóteles. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, ago. 2009. Disponível em: https://apl.unisuam.edu.br/augustus/pdf/rev_augustus_ed%2028_art05.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. Introdução. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (orgs.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PESAVENTO, Sandra. História do Rio Grande do Sul. 8 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

PLATAFORMA ON. Plataforma das Instituições Comunitárias. *Instituições de Ensino Superior Comunitárias - COMUNG*. 2023a. Disponível em: comunitarias.org.br/instituicoes-comung. Acesso em: 29 out. 2023.

PLATAFORMA ON. Plataforma das Instituições Comunitárias. *Instituições de Ensino Superior Comunitárias - ACAFE*. 2023b. Disponível em: comunitarias.org.br/instituicoes-ensino-superior-comunitarias. Acesso em: 29 out. 2023.

PLATAFORMA ON. Plataforma das Instituições Comunitárias. *O que é a Plataforma ON?* 2023c. Disponível em: comunitarias.org.br/sobre-plataforma. Acesso em: 29 out. 2023.

PLATÃO. A justiça. Tradução e notas Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.

PLOWDEN REPORT. *Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education*. London: HMSO, 1967. Disponível em: <https://education-uk.org/documents/plowden/plowden1967-1.html>. Acesso em 10 set. 2021.

PRESSE, Paulo. Panorama da Educação Superior no Brasil. In: Análise setorial da educação superior privada: Brasil. p. 11-36. Foz do Iguaçu: Hoper Educação, 2018.

RAFTERY, Adrian E.; HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, v. 66, 41-62, 1993. Disponível em: <https://sites.stat.washington.edu/raftery/Research/PDF/hout1993.pdf>. Acesso em 18 dez. 2023.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma reformulação. Martins Fontes: São Paulo, 2003

REZENDE, Antônio; BIANCHET, Sandra. Dicionário do latim essencial. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ROCHA, Gabriela. Você sabe o que é equidade? 2015. In: UNA-SUS. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/voce-sabe-o-que-e-equidade>. Acesso em 10 nov. 2022.

RODRÍGUES, Ángel. *A dimensão sonora da linguagem audiovisual*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

RS – Rio Grande do Sul. Lei Nº 16.001, de 4 de outubro de 2023. Assembleia Legislativa. Porto Alegre: 2023. Disponível em https://ww3.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=73712&hTexto=&Hid_IDNorma=73712. Acesso em 9 mar. 2024.

SABOIA, João et al. Mercado de trabalho, salário-mínimo e distribuição de renda no Brasil no passado recente. *Revista de Economia Contemporânea*, v. 25, n. 2, p. e212521, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198055272521>. Acesso em 14 dez. 2023.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2018.125482. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/125482>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SALATA, André Ricardo. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino: Um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade. *Civitas: revista de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 22, p. e43097, 2022. DOI: 10.15448/1984-7289.2022.1.43097. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/43097>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SALMI, Jail. *Equity, Inclusion and Pluralism in Higher Education*. Paper commissioned for the World Higher Education Conference 18-20 May 2022. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.whec2022.org/EN/homepage/whec2022-resources>. Acesso em 15 dez. 2023.

SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. 32 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Marcia. Re: *Lista de associadas ABRUC* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <44223@upf.br> em 14 fev. 2024.

SC – Santa Catarina. *Lei nº 18.254 de 11 de novembro de 2021*. Florianópolis, 2021a. Disponível em: http://leis.ale.sc.gov.br/html/2021/18254_2021_lei.html. Acesso em 25 out. 2023.

SC – Santa Catarina. *SDE*. 2021b. PIB Por Associação de Município; SDE/DDT - Limite Municipal 2019. Disponível em: <https://www.seplan.sc.gov.br/download/04-taxa-media-decrescimento-do-pib-catarinense-associacoes/?wpdmdl=79730&refresh=653990fcc7d711698271484>. Acesso em: 25 out. 2023.

SCARPI, Paolo. *Politeísmo: as religiões do mundo antigo*. São Paulo: Hedra, 2004.

SCHMIDT, João Pedro. *Universidades comunitárias e terceiro setor*. Sta Cruz: Edunisc, 2017.

SCHMIDT, João Pedro. *Universidades comunitárias: desafios e prospecções*. In: Apresentações do Seminário internacional o modelo comunitário na educação superior. Passo Fundo: UPF, 2018. Disponível em: <https://www.upf.br/comunitarias/apresentacoes>. Acesso em 5 abr. 2019.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SENADO FEDERAL. *Observatório Equidade no Legislativo*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/responsabilidade-social/oel>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Cenários do Direito à Educação*, v. 3, n. 4 (2021). Disponível em: <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SILVA, Matheus Teixeira da. A equidade aristotélica e a correção da lei. *Revista Brasileira de Filosofia do Direito*. Salvador, v. 4, n. 1, p. 40-57, jan/jul 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-012X/2018.v4i1.4011>. Acesso em 10 jan. 2021.

SMITH, Cristian Michael; VILLALOBOS, Amber D.; HAMILTON, Laura T.; EATON, Charlie. Promising or predatory? Online education in non-profit and for-profit universities. *Centre for Global Higher Education: working paper series*, n. 87, mar. 2023. Department of Education, University of Oxford. Disponível em: <https://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/working-paper-87.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SWIFT, Adam. *Political Philosophy: a beginners' guide for students and politicians*. 3ª edição. Polity Press: Cambridge, 2014.

TCU – Tribunal de Contas da União. *Acórdão nº 3001/2016*. 2016. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/08/43/F7/B1/51B98510784389852A2818A8/011.884-2016-9%20_FIES_.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

TCU – Tribunal de Contas da União. *Auditoria Operacional Política de Cotas (Lei 12.711/2012)*. 2022. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/3B/33/2C/BF/248E48102DFE0FF7F18818A8/Auditoria%20Operacional%20Politica%20de%20Cotas.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 10 jun. 2024.

TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski. A equidade na Filosofia do Direito: apontamentos sobre sua origem aristotélica. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 128, p. 88-92, 2012. Disponível em: <<https://andersonteixeira.com/data/documents/Artigo-AVT-Equidade-na-filosofia-do-direito-REA.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

THE ECONOMIST. The merits of revisiting Michael Young. Nova York, 10 fev. 2018. Disponível em: <https://www.economist.com/britain/2018/02/10/the-merits-of-revisiting-michael-young>? Acesso em: 30 dez. 2023.

UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina. *Sobre*. Disponível em: <https://www.udesc.br/sobre>. Acesso em 28 out. 2023.

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *Unidades Universitária*. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/unidades-universitarias>. Acesso em: 25 jul. 2024.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência Mundial sobre Educação Superior. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência Mundial sobre Educação Superior. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em 14 dez. 2023.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Higher education global data report (Summary). A contribution to the World Higher Education Conference 18-20 May 2022*. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.whec2022.org/EN/homepage/whec2022-resources>. Acesso em 15 dez. 2023.

URI. Notícias Gerais. *Assinado contrato para oferta de cursos a distância a partir de fevereiro do ano que vem*. Erechim: 4 out. 2018. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/informacao_noticia?id=8079. Acesso em 30 mai. 2024.

VANUCCHI, Aldo. *A universidade comunitária: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 2013.

VOCABULARY. Dictionary. Disponível em: <<https://www.vocabulary.com/dictionary/fairness>>. Acesso em 13 nov. 2022.

WORLD BANK. Gini index. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>. Acesso em 22 nov. 2023.

YOUNG, Hobart Peyton. *Equity: in theory and practice*. Princeton: Princeton University Press, 1994. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=H0IQ0PKZ4WYC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 23 jan. 2022.

APÊNDICES

Apêndice I. Quadro de conceitos de cursos e IES definidos pelo MEC

Quadro I.1 - Conceitos para cadastro de cursos e IES pelo MEC

CONCEITO	SIGNIFICADO
SISTEMA DE ENSINO	
<i>“Constitui a organização e a articulação das instituições, dos órgãos e das atividades de educação e ensino de Municípios, de Estados e do Distrito Federal ou da União, submetidos às normas gerais da educação nacional e normas específicas de cada sistema. Também indica o ente da Federação ou entidade a ele vinculada que detém a função normativa e de regulação e supervisão de cada sistema.”</i>	
Sistema de Ensino Federal (SEF)	“Compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. (Art. 16 da Lei nº 9.394, de 1996).”
Sistema de Ensino Estadual e do Distrito Federal (SEE)	“Compreende as instituições de ensino mantidas pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal, pelas instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal, pelas instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada, e os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal. (Art. 17 da Lei nº 9.394, de 1996).”
Instituição de Educação Superior (IES)	“Instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão competente nos Sistemas Estaduais ou Militar, com objetivo de promover educação em nível superior. A Instituição de Educação Superior passa a existir a partir da publicação dos respectivos atos de credenciamento e de autorização de curso de graduação ou da Lei de criação, no caso das instituições públicas.”
Mantenedora	“Pessoa jurídica de direito público ou privado que provê os recursos necessários ao funcionamento da instituição de educação superior e a representa legalmente.”
Mantida	“Instituição de educação superior que realiza a oferta da educação superior, representada legalmente por entidade mantenedora.”
CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO	
<i>“Classificação da instituição de ensino superior decorrente da natureza jurídica da mantenedora da qual está vinculada.”</i>	
Pública	“Instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. ”
... Federal	“Instituição mantida pelo Poder Público federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades;”
... Estadual	“Instituição mantida pelo Poder Público estadual, com gratuidade de matrículas e mensalidades;”
... Municipal	“Instituição mantida pelo Poder Público municipal, com gratuidade de matrículas e mensalidades;”
... Especial	Instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita. São instituições educacionais públicas enquadradas na forma do artigo 242 da Constituição Federal, desde que após a promulgação da Constituição Federal de 1988 tenha sido mantido o vínculo, o controle e a manutenção pelo ente público instituidor.
Privada (particular)	
... Com fins lucrativos	“Instituição mantida por ente privado, com fins lucrativos. (Particular em sentido estrito) ”
... Sem fins lucrativos	“Instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos. Classifica-se em:”
... Confessional	“Confessional instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam a orientação confessional e ideologia específicas e que incluam na sua entidade mantenedora, representante da confissão de fé.”

... Comunitária	“Instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Instituição detentora de certificado de qualificação de instituição Comunitária, emitido pelo MEC, nos termos da legislação própria.”
... Filantrópica	“Instituição de educação enquadrada na forma da lei, mantida por ente privado, sem fins lucrativos. [...] instituições que possuem Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social CEBAS [...] na área de educação.”
ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA DA INSTITUIÇÃO <i>“Classificação das instituições de educação superior segundo a abrangência de sua atuação em ensino, pesquisa e extensão.”</i>	
Faculdade	“Organização acadêmica inicial das instituições de educação superior. Faculdades são instituições não universitárias de educação superior, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob a mesma direção e regimento comum, com a finalidade de formarem profissionais, podendo ministrar os cursos deste nível e nas diversas modalidades, desde que credenciadas pelo poder competente.”
Centro universitário	“Dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, pode solicitar credenciamento de <i>campus</i> fora de sede no âmbito do Estado, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.”
Universidade	“Dotada de autonomia na sede, pode solicitar o credenciamento de <i>campus</i> fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. São instituições que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.”
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia	“Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e <i>multicampi</i> , especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Para efeitos regulatórios, equiparam-se a universidade federal.”
Centro Federal de Educação Tecnológica	“Constitui modalidade de instituições especializadas de educação profissional, nos termos da legislação própria. Para efeitos regulatórios, equiparam-se a centro universitário.”
SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO <i>“Indica no Cadastro e-MEC a situação quanto ao funcionamento da instituição de educação superior.”</i>	
Ativa	“Indica que a instituição possui oferta regular de pelo menos um curso de graduação”
Em desativação	“Indica a instituição que se encontra em processo de desativação. Não possui mais alunos ingressantes e esta condição perdura por mais de dois semestres letivos, sem realização de vestibular e ministrar cursos.”
Extinta	“Indica a condição de instituição que encerrou todas as suas atividades acadêmicas seja por ação voluntária: descredenciamento voluntário ou unificação de mantidas; seja por penalidade após processo de supervisão.”
CURSO SUPERIOR <i>“cursos de graduação ou sequenciais ministrados por IES, na modalidade presencial ou a distância, destinados a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Para emissão de diploma, os cursos dependem de ato de reconhecimento emitido pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente nos Sistemas Estaduais ou Militar. O registro dos cursos de graduação de cada IES deve constar do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, levando em consideração os atributos de denominação, grau, modalidade e local de oferta.”</i>	

Tipos e graus de curso superior	“Classificação dos cursos superiores quanto ao grau acadêmico conferido como reconhecimento oficial da conclusão do curso ou quanto à indicação de sequencial. Podendo ser:”
... Graduação	“Curso superior que confere diplomas, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, conferindo os graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia.”
... Bacharelado	“Curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel.”
... Licenciatura	“Curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado.”
... Tecnológico	“Curso superior de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que confere ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo.”
... Sequenciais	“Cursos sequenciais são programas de estudos concebidos por Instituições de Educação Superior devidamente credenciadas pelo MEC para atender a objetivos formativos definidos, individuais ou coletivos, oferecidos a estudantes regularmente matriculados em curso de graduação, a graduados ou àqueles que já iniciaram curso de graduação, mesmo não tendo chegado a concluí-lo.”
... Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	“Curso de educação superior compreendendo os programas de mestrado e doutorado acadêmico ou profissional, que confere diploma aos concluintes. Estão sob a gestão, avaliação e reconhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes.”
... Especialização ou pós-graduação <i>lato sensu</i>	“Programas abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino, observada a carga horária mínima e requisitos fixados nas normas próprias, e conferem certificados aos concluintes. São oferecidos independentemente de autorização ou reconhecimento por IES devidamente credenciadas, de qualquer organização acadêmica. As especializações ofertadas a partir de 2012 devem constar do Cadastro eMEC, exceto as residências que devem ser registradas em sistemas próprios”
... Extensão	“Curso livre ofertado pela instituição de educação superior, voltado a estreitar a relação entre universidade e sociedade, aberto a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, que confere certificado aos estudantes concluintes. Compreende programas, projetos e cursos voltados a disseminar ao público externo o conhecimento desenvolvido e sistematizado nos âmbitos do ensino e da pesquisa e, reciprocamente, compreender as demandas da comunidade relacionadas às competências acadêmicas da instituição de educação superior”
Turnos de oferta	“Período do dia em que ocorre a maior parte das aulas do curso:”
... Matutino	“a maior parte da carga horária é oferecida até às 12h todos os dias da semana”
... Vespertino	“a maior parte da carga horária é oferecida entre 12h e 18h todos os dias da semana”
... Noturno	“a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h todos os dias da semana”
... Integral	“ofertado inteira ou parcialmente em mais de um turno (manhã e tarde, manhã e noite, ou tarde e noite) exigindo a disponibilidade do estudante por mais de 6 horas diárias durante a maior parte da semana.”
Temporalidade	Intervalo de tempo ou duração do curso
... Periodicidade	“Intervalo de tempo em que se organizam as atividades de ensino, perfazendo a carga horária determinada pelo projeto pedagógico do curso para um conjunto de componentes curriculares. Usualmente semestral ou anual; em casos específicos, justificados pelas características do projeto pedagógico, pode ter outro regime, como trimestral ou quadrimestral.”
... Integralização	“Duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida considerando a carga horária determinada pelo projeto pedagógico do curso para o conjunto de componentes curriculares. O tempo total deve ser

	descrito em anos ou fração. A integralização mínima deverá obedecer aos dispositivos legais vigentes.”
... Carga horária	“Duração dos cursos, contabilizada em horas-relógio (60 minutos), respeitando as diretrizes curriculares e em conformidade com o respectivo Projeto Pedagógico.”
Modalidade	“Forma de oferta de cursos, podendo ser presencial e a distância. As modalidades devem ter como objetivo principal a efetivação do processo de aprendizagem do educando e sua formação como um todo competência cognitiva e competência social/afetiva”
... Presencial	“Modalidade de ensino que exige do aluno a presença física e obrigatória nas atividades didáticas e nas avaliações.”
... A distância (EAD)	“Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”
LOCAIS DE OFERTA	
“Localização física, isto é, endereço de funcionamento das atividades acadêmicas dos cursos presenciais e a distância ofertados pela IES.”	
... <i>Campus</i>	“Local onde se oferece uma gama ampla de atividades administrativas e educacionais da instituição, incluindo espaços para oferta de cursos, bibliotecas, laboratórios e áreas de prática para estudantes e professores, e também reitorias, pró reitorias, coordenação de cursos, secretaria, funcionamento de colegiados acadêmicos e apoio administrativo.”
... <i>Campus</i> sede	“Local principal de funcionamento da instituição, incluindo os órgãos administrativos e acadêmicos centrais, a oferta dos cursos e as demais atividades educacionais. Para fins regulatórios, o Município em que se situa a sede da instituição delimita o exercício de prerrogativas de autonomia, no caso de universidades e centros universitários.”
... <i>Campus</i> fora da sede	“Local secundário de funcionamento da instituição, fora do Município onde se localiza a sede da instituição, observada a legislação, onde se oferecem cursos e realizam atividades administrativas. É restrito às universidades e aos centros universitários e depende de credenciamento específico. Somente <i>campus</i> fora de sede de universidades poderão gozar de prerrogativas de autonomia. Os <i>campi</i> fora de sede integram o conjunto da instituição.”
... Unidade	“Local secundário da instituição, onde se exercem apenas atividades educacionais ou administrativas.”
... Unidade educacional na sede	“Local secundário de oferta de cursos e atividades educacionais no Município em que funciona a sede da instituição.”
... Unidade educacional fora da sede	“Local secundário de oferta de cursos e atividades educacionais em Município distinto daquele em que funciona a sede da instituição, incluindo fazendas, hospitais e qualquer outro espaço em que se realizem atividades acadêmicas, conforme previsão no ato de credenciamento do <i>campus</i> fora de sede.”
... Unidade administrativa	“Local secundário de realização de atividades exclusivamente administrativas.”
... Polo de educação a distância	“É a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. Os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso.”

Fonte: autor, a partir de MEC (2017, p. 31-32)

Apêndice II. Identificação das Instituições de Ensino Superior Comunitárias

No Brasil, não há uma listagem atualizada e pública das instituições comunitárias, nem sequer das ICES⁷³. Procedeu-se, então, à identificação e listagem das IESC e das ICES do Brasil, conforme etapas sintetizadas no Quadro II.1, a seguir.

Quadro II.1 – Critérios de identificação de instituições comunitárias no Brasil

IDENTIFICAÇÃO DE IES:		PROCEDIMENTO
1º	Qualificada como Comunitária via Portaria do MEC	Consulta individual nos “Atos regulatórios” da IES no Cadastro e-MEC
2º	Sinalizada como Comunitária no Cadastro e-MEC	Consulta individual em “Detalhes da IES” no Cadastro e-MEC e em planilha de IES do Brasil em 2020, elaborada pela Seres (MEC, 2020) e disponível no RAMEC.
3º	Associada à Abruc	Consulta ao site da Abruc, na aba Nossas Associadas
4º	Associada ao Comung (IES do RS) e à Acafe (IES de SC)	Consulta ao site do Comung, na aba Instituições. Consulta ao site da Acafe, na aba Instituições.
5º	Instituições identificadas como do segmento comunitário, dentre as associadas ao FOPROP e ao FOREXT	Consulta ao site do FOPROP, na aba Associados. Consulta ao site do FOREXT, na aba Instituições filiadas.
6º	Sinalizada como Confessional	Consulta individual em “Detalhes da IES” no Sist. e-MEC
7º	Mantenedora de caráter confessional	Consulta ao site da mantenedora.
8º	Autodeclaração como comunitária, apenas para dirimir dúvidas	Análise documental de autodeclaração como comunitária no site da IES.
9º	Agrupamento de redes de IES.	Identificação de IES de mesma mantenedora. Análise documental no site institucional da IES para identificar caracterização como pertencente à rede ensino e agrupamento.

Fonte: autor.

ICES reconhecidas pelo MEC

A mesma portaria que regulamenta o procedimento de qualificação das ICES determina em seu Art. 8º “A qualificação de que trata esta Portaria será registrada no cadastro de cursos e IES disponível em <http://emec.mec.gov.br>” (Portaria nº 863 de MEC, 2014).

⁷³ Foi solicitado, junto ao Governo Federal, o acesso a listagem de ICES em julho de 2023. Em agosto, o pedido foi respondido e indeferido pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), porque “[...] a qualificação de entidades como [ICES] é publicada por meio de Portaria no Diário Oficial da União (DOU), além de constar na base de dados do e-MEC [...]” (Seres, 2023). Contudo, nessas mídias, como relatado, não há uma listagem. A planilha gerada, automaticamente, para download não contém essa informação, o que facilmente responderia a questão. Diante desse fato, é necessário localizar ou em cada edição do DOU as referidas Portarias do MEC ou acessar os detalhes de cada IES do Brasil no Cadastro e-MEC, localizando as Portarias ou verificando a sinalização da IES como comunitária. A resposta à solicitação desta listagem, também, considerou o pedido “desarrazoado”, porque “[...] tendo em vista que demandaria trabalho de servidores públicos para a mera repetição de procedimento de publicização já praticado, se opõe aos interesses da sociedade” (Seres, 2023). Contudo, localizou-se no Repositório de Arquivos do MEC (RAMEC), na seção da própria Seres/MEC (<https://ramec.mec.gov.br/seres>), planilhas geradas em 2020, 2019 e 2018 com listas de todas as IES do Brasil, inclusive com a identificação daquelas que estão qualificadas como comunitária (ICES) e confessional.

No Cadastro e-MEC, na página do “Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC”, há um recurso de “Consulta Avançada”. Nele, entre as mais de vinte opções de filtro, não há opção para identificar ICES. Ao buscar por todas as IES do país ou de uma UF, filtradas em “Categoria Administrativa” como “Privada sem fins lucrativos (PSFL)”, o sistema retorna uma lista e a opção de download de planilha em “Exportar Excel”. Esta planilha oferece 28 detalhes da IES, mas nenhum relacionado à qualificação como comunitária.

Para localizar as ICES, diante da negativa do pedido de acesso à informação de lista atualizada de ICES do MEC, realizou-se pesquisa no Cadastro e-MEC (MEC, 2023). Restou a opção de buscar as PSFL de cada UF e realizar *download* da planilha Excel. Os dados foram reunidos em uma planilha única. De volta ao Cadastro e-MEC, restou ao pesquisador clicar no nome de cada instituição para acessar a página “Detalhes da IES”, onde constam as sinalizações “Comunitária: SIM [ou] NÃO” e “Confessional: SIM [ou] NÃO”⁷⁴, destacadas nos exemplos da Figura 1 e 2. E na aba e “Ato Regulatório”, é possível verificar e acessar o documento que oficializou o registro como ICES, destacado nas figuras a seguir. As informações obtidas nesses campos foram adicionadas à planilha única.

Figura II.1 – Sinalizações de Comunitária e Confessional no Detalhe da IES no Cadastro e-MEC

The screenshot displays the 'Detalhes da IES' page for 'UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF'. The page is divided into two columns of information. A red arrow points to the 'Comunitária: SIM' and 'Confessional: NÃO' fields. The 'Comunitária' field is highlighted in red, and the 'Confessional' field is highlighted in blue. The 'Situação' is 'Ativa' (red), and the 'Categoria Administrativa' is 'Privada sem fins lucrativos'. The 'Reitor/Dirigente Principal' is 'BERNADETE MARIA DALMOLIN' and the 'Tipo de Credenciamento' is 'EAD / Presencial'.

Nome da IES - Sigla: (20) UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF	
Situação: Ativa	
Endereço: Upf Campus Passo Fundo - Campus I	Nº: s/n
Complemento: BR 285 - KM 171	CEP: 99001-970
Bairro: São José	UF: RS
Município: Passo Fundo	Fax: (54) 3311 1307
Telefone: (54) 3316 8113	Sítio: www.upf.br
Organização Acadêmica: Universidade	
E-mail: reitoria@upf.br	
Categoria Administrativa: Privada sem fins lucrativos	
Comunitária: SIM	
Confessional: NÃO	
Reitor/Dirigente Principal: BERNADETE MARIA DALMOLIN	
Tipo de Credenciamento: EAD / Presencial	

Fonte: Cadastro e-MEC (MEC, 2023).

⁷⁴ Em julho de 2023 essas sinalizações não existiam. Foram adicionados após o pedido de acesso à informação. No segundo semestre de 2023, quando as informações foram coletadas, verificou-se a adição desses campos.

Figura II.2 – Ato regulatórios de “Qualificação como Comunitária” no Cadastro e-MEC

The screenshot shows the e-MEC system interface with a list of regulatory acts. The interface includes a header with 'Instituição de Educação Superior' and 'Endereço' tabs, and the e-MEC logo. The list contains several entries, each with fields for 'Tipo de Documento', 'Data do Documento', 'Prazo de Validade', 'No. Documento', 'Data de Publicação', and 'Arquivo para Download'. A red arrow points to the entry 'Ato Regulatório: Qualificação como Comunitária'.

Tipo de Documento	No. Documento
Ato Regulatório: Qualificação como Comunitária	580
Portaria	220/2015
Portaria	49
Portaria	915 de 12/07/2011

Fonte: Cadastro e-MEC (MEC, 2023).

Nos arquivos da Seres/MEC no Repositório de Arquivos do MEC (RAMEC) foram localizadas listas das IES do Brasil nos anos de 2018, 2019 e 2020. Nelas constam colunas identificando cada IES como “Comunitária” (S/N) e “Confessional” (S/N) e “Filantrópica”. As informações adicionais indicam que os arquivos foram gerados no Cadastro e-MEC. Mas como relatado acima, esse recurso não está disponível ao público, impedindo acesso à informação atualizada na forma de lista. A planilha de 2020 foi utilizada para checagem de informações do levantamento realizado anteriormente e, assim, também adicionadas à planilha única.

Assim foi possível identificar as ICES qualificadas nos registros do MEC (Quadro abaixo). Foram localizados 84 registros de IES sinalizadas como comunitárias (“Comunitária: SIM”) (MEC, 2023; MEC, 2020). Correspondem a 64 ICES em atividade, sendo 61 isoladas e 3 redes (que congregam juntas 20 registros de ICES). E mais 3 ex-ICES (duas vendidas, transformadas em privadas com fins lucrativos, e uma que encerrou atividades em 2023).

Quadro II.2 – ICES qualificadas como comunitárias pelo MEC

UF	C	SIGLA	IES
MS	U	UCDB	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
GO	U	PUC GOIÁS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DF	U	UCB	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA
PE	U	UNICAP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PE	C	ASCES-UNITA	CENTRO UNIVERSITÁRIO TABOSA DE ALMEIDA
PE	F	FACHO	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE OLINDA
PE	F	FAFIRE	FACULDADE FRASSINETTI DO RECIFE

PE	F	FPS	FACULDADE PERNAMBUCANA DE SAÚDE
MG	U	PUC MINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
MG	C	CEUNIH	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX
MG	F	FMG	FACULDADE METODISTA GRANBERY
RJ	U	PUC-RIO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
RJ	U	UCP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
SP	U	PUC-CAMPINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
SP	U	PUCSP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SP	U	UNISANTOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
SP	U	UNIMEP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
SP	U	MACKENZIE	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
SP	U	USF	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
SP	U	UMESP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
SP	U	UNISO	UNIVERSIDADE DE SOROCABA
SP	U	UNIVAP	UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA
SP	C	UNASP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO
SP	C	FECAP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO
SP	C	UNIFEB	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BARRETOS
SP	C	FEI	CENTRO UNIV. DA FUND. EDUCACIONAL INACIANA PE SABÓIA DE MEDEIROS
SP	C	UNIFEV	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA
SP	C	UNIFEOB	CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO DE ENSINO OCTÁVIO BASTOS
SP	F	FFCL	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE ITUVERAVA
PR	U	PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
RS	U	PUCRS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
RS	U	UCPEL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
RS	U	UNISINOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
RS	U	UFN	UNIVERSIDADE FRANCISCANA
RS	U	UNILASALLE	UNIVERSIDADE LA SALLE
RS	U	UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
RS	U	UNICRUZ	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
RS	U	UPF	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
RS	U	UNISC	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
RS	U	UNIVATES	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
RS	U	FEEVALE	UNIVERSIDADE FEEVALE
RS	U	UNIJUI	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
RS	U	URI	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
RS	C	URCAMP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA
RS	F	FACCCA	FACULDADE CAMAQUENSE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRATIVAS
RS	F	FACCAT	FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA
RS	F	FEMA	FACULDADES INTEGRADAS MACHADO DE ASSIS
RS	F	FDB	FACULDADE DOM BOSCO DE PORTO ALEGRE
RS	F	FAHOR	FACULDADE HORIZONTINA
RS	F	EST	FACULDADES EST
RS	F	IENH	FACULDADE NOVO HAMBURGO
RS	F	SETREM	FACULDADE TRÊS DE MAIO
RS	F	ISEI	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO IVOTI
SC	U	UNOCHAPECÓ	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
SC	U	UNIVILLE	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
SC	U	UNESC	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
SC	U	UNOESC	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
SC	U	UNIVALI	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
SC	C	UNIBAVE	CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE
SC	C	UNIDAVI	CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
SC	F	BOM JESUS/IELUSC	INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO

REDE DE ENSINO COMUNITÁRIA			
CATÓLICA DE SC			
SC	C	Católica em Jaraguá	CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JARAGUÁ DO SUL
SC	C	Católica em Joinville	CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JOINVILLE
REDE CLARETIANO			
SP	C	CLARETIANO BT	CLARETIANO - CENTRO UNIVERSITÁRIO
SP	C	CLARETIANO RC	CLARETIANO - CENTRO UNIVERSITÁRIO
PR	F	FCT	FACULDADE CLARETIANA DE TEOLOGIA
REDE CNEC			
MG	F	-	FACULDADE CNEC UNAÍ
MG	F	-	FACULDADE CNEC VARGINHA
RJ	F	FACERB	FACULDADE CENECISTA DE RIO BONITO
RJ	F	-	FACULDADE CNEC ALBERTO TORRES
RJ	F	-	FACULDADE CNEC CAPITÃO LEMOS CUNHA
RJ	F	-	FACULDADE CNEC RIO DAS OSTRAS
PR	F	-	FACULDADE CNEC CAMPO LARGO
RS	C	UNICNEC	CENTRO UNIVERSITÁRIO CENECISTA DE OSÓRIO
RS	C	UNICNEC	CENTRO UNIVERSITÁRIO CNEC DE BENTO GONÇALVES
RS	F	CNEC	FACULDADE CNEC FARROUPILHA
RS	F	CNEC	FACULDADE CNEC GRAVATAÍ
RS	F	CNEC	FACULDADE CNEC NOVA PETRÓPOLIS
RS	F	CNEC	FACULDADE CNEC SANTO ÂNGELO
SC	F	-	FACULDADE CNEC ITAJAÍ
SC	F	-	FACULDADE CNEC JOINVILLE
EX-COMUNITÁRIAS (ENCERROU ATIVIDADE EM 2023)			
RS	C	IPA	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA
EX-COMUNITÁRIAS (VENDIDA – TRANSFORMADA EM PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS)			
SC	U	UNISUL	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PR	C	UNIAMÉRIA	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIÃO DAS AMÉRICAS

Fonte: autor, a partir de Cadastro e-MEC (2023) e MEC (2020).

Todas essas estão sinalizadas como comunitárias no Cadastro e-MEC. Em apenas dois casos não foram localizados no Sistema os atos regulatórios correspondentes. A ASCES-UNITA já estava assinalada como comunitária na planilha da SERES/MEC em 2020, enquanto a UNIDAVI não (MEC, 2020). Ambas IES autodeclaram-se comunitárias. As respectivas portarias de qualificação como ICES foram localizadas no Diário Oficial da União. No caso da ASCES-UNITA, a qualificação foi anterior a tornar-se Centro Universitário. Já a UNIDAVI solicitou a certificação em 2014, mas essa foi indeferida, assim como outras duas comunitárias de SC (UNIFEBE e UNIARP), que estavam vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino de SC. Na planilha da SERES/MEC de 2020, ela não estava sinalizada como Comunitária (MEC, 2020). Após a efetivação da migração da UNIDAVI para o Sistema Federal, em dezembro de 2020 (MEC, 2023), ela passou a ser sinalizada como Comunitária no Cadastro e-MEC.

Em outro caso, a planilha da Seres de 2020 (MEC, 2020) assinalava como ICES a UNIAMÉRICA⁷⁵, enquanto o Cadastro e-MEC não (MEC, 2023). Nos atos regulatórios identificou-se “Transferência de manutenção”. A IES foi vendida para uma empresa privada com fins lucrativos em 2021. O mesmo ocorreu com a Unisul em 2022, mas essa ainda está sinalizada como ICES no Sistema (MEC, 2023).

No caso do IPA, ICES desde 2015, em consulta ao site da IES, identificou-se que a mantenedora encerrou em definitivo as atividades da instituição em 7 de agosto de 2023.

IESC associadas à ABRUC

Até a inclusão da Rede Doctum e da saída da Unisul, havia na ABRUC o mesmo número de instituições na Região Sul e na Região Sudeste, 30 IES em cada, somando cerca de 82% das associadas (ABRUC, 2023a). Já na configuração de dezembro de 2023 (2023b), tabela a seguir, havia um predomínio de instituições da Região Sudeste (48 ou 53%), seguido da Região Sul (29 ou 32%). Apenas pouco mais de 14% das instituições associadas estavam nas demais regiões: 7 na Região Nordeste, 5 no Centro-Oeste e apenas uma na Região Norte⁷⁶.

⁷⁵ A UNIAMÉRICA é uma IES de Foz do Iguaçu, que nasceu em 2001, com proposta dinâmica, internacional, tecnológica. Assumiu-se filantrópica e comunitária e, em 2015 recebeu a qualificação de comunitária (ICES) por Portaria Nº 383 de 28/05/2015. Em 2020 autodeclarava-se “como instituição comunitária e filantrópica”. Mas em 2021 foi vendida. Registra-se no Cadastro e-MEC (MEC, 2023), a Alteração de Denominação em 26/06/2021, incluindo “Descomplica” ao nome e na Sigla (UNIAMÉRICA DESCOMPLICA). Em 1º de outubro de 2021 foi efetivada a “Transferência de Manutenção”, da Ass. Intern. União das Américas (Associação Sem Fins Lucrativos) para a AIUA EDUCACIONAL LTDA. A IES passou assim, de Privada Sem Fins Lucrativos (ICES) para Privada Com Fins Lucrativos (Mercantil). Nos documento nota-se que Ryon Cassio Braga assinou o Termo de Transferência de Manutenção como representante da Mantenedora Cedente e, também, da Mantenedora Adquirente (MEC, 2023).

⁷⁶ A única ICES da Região Norte, a Claretiano – Faculdade de Boa Vista (Claretiano BV) não está “Qualificada como comunitária”, mas foi incluída nesta lista por pertencer a Ação Educacional Claretiana. Essa mantenedora tem atuação prioritária em São Paulo, em dois centros universitários, e mais uma faculdade no Paraná, todas incluídas nesta lista. (MEC, 2023)

Tabela II.1 – Distribuição estadual das ICES associadas à Abruc

UF	Centros			Total	%
	Faculdades	Universitários	Universidades		
RS	2	2	13	17	18,9%
SC	1	2	6	9	10,0%
PR	1	1	1	3	3,3%
MS	1	0	1	2	2,2%
MT	0	0	0	0	0,0%
GO	0	0	2	2	2,2%
DF	0	0	1	1	1,1%
RO	0	0	0	0	0,0%
AC	0	0	0	0	0,0%
AM	0	0	0	0	0,0%
RR	1	0	0	1	1,1%
PA	0	0	0	0	0,0%
AP	0	0	0	0	0,0%
TO	0	0	0	0	0,0%
MA	0	0	0	0	0,0%
PI	0	0	0	0	0,0%
CE	0	0	0	0	0,0%
RN	0	0	0	0	0,0%
PB	0	0	0	0	0,0%
PE	4	1	1	6	6,7%
AL	0	0	0	0	0,0%
SE	0	0	0	0	0,0%
BA	0	0	1	1	1,1%
ES	6	0	0	6	6,7%
MG	13	3	2	18	20,0%
RJ	0	0	2	2	2,2%
SP	2	11	9	22	24,4%
TOTAL	31	20	39	90	100,0%
Região	Centros			Total	%
	Faculdades	Universitários	Universidades		
Sul	4	5	20	29	32,2%
Centro-Oeste	1	0	4	5	5,6%
Norte	1	0	0	1	1,1%
Nordeste	4	1	2	7	7,8%
Sudeste	21	14	13	48	53,3%
TOTAL	31	20	39	90	100,0%

Fonte: autor, a partir de ABRUC (2023b) e MEC (2023)

Em fevereiro de 2024, em nova consulta às associadas da ABRUC foram identificados dois sites da instituição na web, com as URLs “site.abruc.org.br” (ABRUC, 2024a, grifo nosso) e “www.abruc.org.br” (ABRUC, 2024b, grifo nosso). Ao que tudo indica, o primeiro é uma versão antiga, “esquecida” *online* (com notícias publicadas até agosto de 2023), e a outra é a versão atualizada. Na seção “Quem somos” de ambos os sites as informações são idênticas e afirmam que a ABRUC reúne 68 IES⁷⁷. Mas essa informação não pode ser confirmada. Na

⁷⁷ A ABRUC refere-se a ICES, pois não distingue IESC e ICES. Nesta pesquisa optou-se por essa distinção, por isso substituiu-se neste caso ICES por IES. Esse assunto foi tratado no item 5.2.1.

seção “Nossas associadas”, no primeiro site (Lista 1) são apresentadas 66⁷⁸ marcas e no segundo 67⁷⁹ (Lista 2) (ABRUC, 2024a, 2024b). Poderia ser apenas uma desatualização, mas na *home page* do site atual (ABRUC, 2024c), a entidade apresenta nova relação de associadas (Lista 3), com 70⁸⁰ marcas de IES.

Todas elas foram incluídas na listagem desta tese para avaliação, se continuam instituições comunitárias mesmo após desligar-se da ABRUC. Como em nenhuma das listas a quantidade corresponde ao informado na seção “Quem somos”, foi realizada uma breve avaliação comparativa, complementada por informações obtidas nos portais das sete instituições que não foram relacionadas nas três listas. Infere-se que: a FACHO, FPS e UNIFEB são associadas; a REDE DOCTUM, a UNISUL, a FEMA (IMESA) e SÃO CAMILO não estão mais associadas; e que a IPA está listada, mas encerrou suas atividades em 2023. Consideramos, assim 67 que estão associadas à ABRUC e 66 IES em atividade. Em contato posterior, por e-mail⁸¹, essa informação foi confirmada.

O Quadro a seguir apresenta as associadas à ABRUC, relacionadas em duas ou três das listas da entidade (2024a, 2024b, 2024,c). A lista separa a instituição que não está mais em atividade e ainda mantém-se sócia (IPA) e as que não são associadas, mas foram relacionadas em uma lista (Rede DOCTUM e FEMA) ou em duas listas (SÃO CAMILO e UNISUL).

Quadro II.3 – IES associadas à ABRUC

SIGLA	IES	UF
IESC RELACIONADAS EM DUAS OU TRÊS LISTAS DE ASSOCIADAS DA ABRUC		
ASCES-UNITA	CENTRO UNIVERSITÁRIO TABOSA DE ALMEIDA	PE
CLARETIANO	CLARETIANO – REDE DE EDUCAÇÃO	
CLARETIANO BT	CLARETIANO - CENTRO UNIVERSITÁRIO [ICES]	SP
CLARETIANO RC	CLARETIANO - CENTRO UNIVERSITÁRIO [ICES]	SP
CLARETIANO BV	CLARETIANO - FACULDADE DE BOA VISTA	RR
FCT	FACULDADE CLARETIANA DE TEOLOGIA [ICES]	PR
FCB	FACULDADE DE BRASÍLIA	DF
BOM JESUS/IELUSC	INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO - BOM JESUS	SC
CEUNIH	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX	MG
FACCAT	FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA	RS
FACHO	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE OLINDA	PE
FADIC	FACULDADE DAMAS DA INSTRUÇÃO CRISTÃ	PE
FAE	FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO	PR

⁷⁸ Nesta lista constam a mais as IES: UNISUL e a SÃO CAMILO. E não constam as IES: DOCTUM, FACHO, FPS, UNIFEB e FEMA (ABRUC, 2024a).

⁷⁹ Nesta lista constam a mais as IES: FACHO, FPS, UNIFEB. Não constam as IES: DOCTUM, FEMA, SÃO CAMILO, UNISUL. (ABRUC, 2024b)

⁸⁰ Nesta lista constam a mais as IES: DOCTUM, FACHO, FEMA, FPS, SÃO CAMILO, UNIFEB e UNISUL. Não consta apenas a UNASP. (ABRUC, 2024c)

⁸¹ Representante da entidade informou que estão atualizando as informações na página e que “[...] as atuais associadas são as 67 que constam no site abruc.org.br/associadas” (Santos, 2024), o que corresponde a segunda lista consultada.

FAFIRE	FACULDADE FRASSINETTI DO RECIFE	PE
FAJE	FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA	MG
FAPAS	FACULDADE PALOTINA	RS
FCMMG	FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DE MINAS GERAIS	MG
FEEVALE	UNIVERSIDADE FEEVALE	RS
FEI	CENTRO UNIV. DA FUND. EDUCACIONAL INACIANA PE SABÓIA DE MEDEIROS	SP
FFCL	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE ITUVERAVA	SP
FPS	FACULDADE PERNAMBUCANA DE SAÚDE	PE
FSST	FACULDADE SALESIANA DE SANTA TERESA	MS
MACKENZIE	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	SP
PUC GOIÁS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	GO
PUC MINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	MG
PUC-CAMPINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	SP
PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PR
PUC-RIO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	RJ
PUCRS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS
PUCSP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP
UCB	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	DF
UCDB	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	MS
UCP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	RJ
UCPEL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	RS
UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	RS
UCSAL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR	BA
UFN	UNIVERSIDADE FRANCISCANA	RS
UMESP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	SP
UNASP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	SP
UNESC	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	SC
UNICAP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	PE
UNICRUZ	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	RS
UNIDAVI	CENTRO UNIV. PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ	SC
UníEVANGÉLICA	UNIVERSIDADE EVANGÉLICA DE GOIÁS	GO
UNIFEB	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BARRETOS	SP
UNIFEBE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE	SC
UNIFEOB	CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO DE ENSINO OCTÁVIO BASTOS	SP
UNIFEV	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA	SP
UNIJUI	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	RS
UNILASALLE	UNIVERSIDADE LA SALLE	RS
UNIMEP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	SP
UNINCOR	CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE	MG
UNIPLAC	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	SC
UNISAGRADO	CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO	SP
UNISAL	CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	SP
UNISALESIANO	CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO SALESIANO AUXILIUM	SP
UNISANTOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	SP
UNISC	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	RS
UNISINOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	RS
UNISO	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	SP
UNIVALE	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE	MG
UNIVALI	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	SC
UNIVAP	UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	SP
UNIVATES	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI	RS
UNIVILLE	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	SC
UNOCHAPECÓ	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	SC
UNOESC	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	SC
UPF	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	RS

URCAMP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA	RS
URI	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	RS
USF	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	SP
ICES ASSOCIADA À ABRUC, MAS NÃO EM ATIVIDADE		
IPA	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA	RS
IESC RELACIONADAS EM DUAS LISTAS DA ABRUC, MAS NÃO SÃO MAIS ASSOCIADAS		
SÃO CAMILO	CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO	SP
UNISUL	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	SC
IESC RELACIONADAS EM UMA LISTA DA ABRUC, MAS NÃO SÃO MAIS ASSOCIADAS		
DOCTUM	REDE DE ENSINO DOCTUM	
UNIDOCTUM	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOCTUM DE TEÓFILO OTONI	MG
DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DA ZONA NORTE DE JUIZ DE FORA	MG
DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE ALMENARA	MG
DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE CARANGOLA	MG
DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE JOÃO MONLEVADE	MG
DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE JUIZ DE FORA	MG
DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE SERRA	ES
DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE VILA VELHA	ES
DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE VITÓRIA	ES
DOCTUM	FACULDADES DOCTUM DE CARATINGA	MG
DOCTUM	FACULDADES DOCTUM DE GUARAPARI	ES
DOCTUM	FACULDADES DOCTUM DE IPATINGA	MG
DOCTUM	INSTITUTO POLITÉCNICO DOCTUM DE VITÓRIA	ES
FCM	FACULDADE DOCTUM DE MANHUAÇU	MG
FUC	FACULDADES UNIFICADAS DE CATAGUASES	MG
FUI	FACULDADES UNIFICADAS DE IÚNA	MG
FUL	FACULDADES UNIFICADAS DE LEOPOLDINA	ES
IMESA/FEMA	INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE ASSIS	SP

Fonte: autor, a partir de ABRUC (2024a, 2024b, 2024c) e MEC (2023).

Essa relação foi utilizada para complementar a relação das IESC do Brasil. São valiosas as informações sobre associadas que não estão “qualificadas como comunitária” no MEC. Destas, três estão na Região Sul, a Faculdade Palotina no RS, o Centro Universitário UNIDAVI e a Universidade UNIPLAC em SC. Particularmente importante à esta tese são as 19 IESC (22,4% das associadas) que são universidades nos Estados do RS (PUCRS, UCPEL, UNISINOS, UFN, UNILASALLE, UCS, UNICRUZ, UNISC, UNIVATES, FEEVALE, UNIJUÍ, UPF e URI) e SC⁸² (UNOCHAPECÓ, UNIVILLE, UNESC, UNOESC, UNIVALI, UNIARP).

⁸² Até novembro de 2023 a Unisul, de SC, ainda estava listada entre as associadas da ABRUC.

IES associadas ao COMUNG e à ACAFE

Quadro II.4 – ICES associadas ao Comung

SIGLA	IES ASSOCIADAS
PUCRS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
UCPEL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
UFN	UNIVERSIDADE FRANCISCANA
UNILASALLE	UNIVERSIDADE LA SALLE
UNISINOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
FEEVALE	UNIVERSIDADE FEEVALE
UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
UNICRUZ	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
UNIJUI	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
UNISC	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
UNIVATES	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
UPF	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
URI	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URCAMP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA

Fonte: Comung (2023)

Quadro II.5 – IES associadas à Acafe

SIGLA	IES ASSOCIADAS
UNOCHAPECÓ	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
UNIVILLE	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
UNESC	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
UNOESC	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
UNIVALI	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
UNIARP	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE
UNIPLAC	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
UNC	UNIVERSIDADE DO CONTESTADO
FURB	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
UNIBAVE	CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE
UNIDAVI	CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
UNIFEBE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE
Católica em Jaraguá	CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JARAGUÁ DO SUL
Católica em Joinville	CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JOINVILLE
UDESC	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
UNISUL	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Fonte: Acafe (2023)

IESC do Brasil

O Quadro a seguir, apresenta o resultado desse levantamento, a lista de instituições do segmento comunitário de educação superior no Brasil.

Quadro II.6 – Comunitárias no Brasil: ICES e IESC

COMUNITÁRIAS BR			Sinalização e-MEC							
UF	Sigla	Nome da Instituição (IES)	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Cód.IES	Portaria MEC	Comuni-tária	Confes-sional	Abruc	Assoc. Regional
ICES: IES QUALIFICADAS COMO ICES, ATRAVÉS DE PORTARIA DO MEC										
MS	UCDB	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	Univ.	Privada SFL	387	SIM	SIM	SIM	Abruc	
GO	PUC GOIÁS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Univ.	Privada SFL	527	SIM	SIM	SIM	Abruc	
DF	UCB	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	Univ.	Privada SFL	403	SIM	SIM	SIM	Abruc	
PE	UNICAP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	Univ.	Privada SFL	11	SIM	SIM	SIM	Abruc	
PE	FACHO	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE OLINDA	Fac.	Privada SFL	144	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
PE	FAFIRE	FACULDADE FRASSINETTI DO RECIFE	Fac.	Privada SFL	160	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
PE	FPS	FACULDADE PERNAMBUCANA DE SAÚDE	Fac.	Privada SFL	3615	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
MG	PUC MINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Univ.	Privada SFL	338	SIM	SIM	SIM	Abruc	
MG	CEUNIH	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX	Centro.Uni.	Privada SFL	216	SIM	SIM	NÃO ¹	Abruc	
MG	-	FACULDADE CNEC UNAÍ	Fac.	Privada SFL	1070	SIM	SIM	NÃO		
MG	-	FACULDADE CNEC VARGINHA	Fac.	Privada SFL	627	SIM	SIM	NÃO		
MG	FMG	FACULDADE METODISTA GRANBERY	Fac.	Privada SFL	1253	SIM	SIM	NÃO ¹		
RJ	PUC-RIO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	Univ.	Privada SFL	528	SIM	SIM	SIM	Abruc	
RJ	UCP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	Univ.	Privada SFL	15	SIM	SIM	SIM	Abruc	
RJ	FACERB	FACULDADE CENECISTA DE RIO BONITO	Fac.	Privada SFL	4729	SIM	SIM	NÃO		
RJ	-	FACULDADE CNEC ALBERTO TORRES	Fac.	Privada SFL	1156	SIM	SIM	NÃO		
RJ	-	FACULDADE CNEC CAPITÃO LEMOS CUNHA	Fac.	Privada SFL	1928	SIM	SIM	NÃO		
RJ	-	FACULDADE CNEC RIO DAS OSTRAS	Fac.	Privada SFL	2334	SIM	SIM	NÃO		
SP	PUC-CAMPINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	Univ.	Privada SFL	19	SIM	SIM	SIM	Abruc	
SP	PUCSP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Univ.	Privada SFL	546	SIM	SIM	SIM	Abruc	
SP	UNISANTOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	Univ.	Privada SFL	227	SIM	SIM	SIM	Abruc	
SP	UNIMEP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	Univ.	Privada SFL	266	SIM	SIM	SIM	Abruc	
SP	MACKENZIE	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	Univ.	Privada SFL	22	SIM	SIM	SIM	Abruc	
SP	USF	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	Univ.	Privada SFL	670	SIM	SIM	SIM	Abruc	
SP	UMESP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	Univ.	Privada SFL	167	SIM	SIM	NÃO ¹	Abruc	
SP	UNISO	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	Univ.	Privada SFL	150	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
SP	UNIVAP	UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	Univ.	Privada SFL	275	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
SP	UNASP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	Centro.Uni.	Privada SFL	1365	SIM	SIM	SIM	Abruc	
SP	FECAP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO	Centro.Uni.	Privada SFL	213	SIM	SIM	NÃO		
SP	UNIFEB	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO ED. DE BARRETOS	Centro.Uni.	Privada SFL	3641	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
SP	FEI	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL INACIANA PE SABÓIA DE MEDEIROS	Centro.Uni.	Privada SFL	1878	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
SP	UNIFEV	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA	Centro.Uni.	Privada SFL	222	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
SP	UNIFEOB	CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO DE ENSINO OCTÁVIO BASTOS	Centro.Uni.	Privada SFL	1836	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
SP	CLARETIANOBT	CLARETIANO - CENTRO UNIVERSITÁRIO	Centro.Uni.	Privada SFL	135	SIM	SIM	NÃO ¹	Abruc	
SP	-	CLARETIANO - CENTRO UNIVERSITÁRIO	Centro.Uni.	Privada SFL	1854	SIM	SIM	NÃO ¹	Abruc	

Continuação

COMUNITÁRIAS BR			Sinalização e-MEC							
UF	Sigla	Nome da Instituição (IES)	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Cód.IES	Portaria MEC	Comuni-tária	Confes-sional	Abruc	Assoc. Regional
SP	FFCL	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE ITUVERAVA	Fac.	Privada SFL	438	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
PR	PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	Univ.	Privada SFL	10	SIM	SIM	SIM	Abruc	
PR	-	FACULDADE CLARETIANA DE TEOLOGIA	Fac.	Privada SFL	4938	SIM	SIM	NÃO ¹	Abruc	
PR	-	FACULDADE CNEC CAMPO LARGO	Fac.	Privada SFL	1417	SIM	SIM	NÃO		
RS	PUCRS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	Univ.	Privada SFL	21	SIM	SIM	SIM	Abruc	Comung
RS	UCPEL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	Univ.	Privada SFL	18	SIM	SIM	SIM	Abruc	Comung
RS	UNISINOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Univ.	Privada SFL	14	SIM	SIM	SIM	Abruc	Comung
RS	UFN	UNIVERSIDADE FRANCISCANA	Univ.	Privada SFL	426	SIM	SIM	SIM	Abruc	Comung
RS	UNILASALLE	UNIVERSIDADE LA SALLE	Univ.	Privada SFL	641	SIM	SIM	NÃO ¹	Abruc	Comung
RS	UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	Univ.	Privada SFL	13	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Comung
RS	UNICRUZ	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	Univ.	Privada SFL	446	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Comung
RS	UPF	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	Univ.	Privada SFL	20	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Comung
RS	UNISC	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	Univ.	Privada SFL	295	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Comung
RS	UNIVATES	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI	Univ.	Privada SFL	1041	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Comung
RS	FEEVALE	UNIVERSIDADE FEEVALE	Univ.	Privada SFL	23	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Comung
RS	UNIUI	UNIVERSIDADE REG. DO NOROESTE DO ESTADO DO RS	Univ.	Privada SFL	532	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Comung
RS	URI	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	Univ.	Privada SFL	423	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Comung
RS	URCAMP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA	Centro.Uni.	Privada SFL	296	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Comung
RS	UNICNEC	CENTRO UNIVERSITÁRIO CENECISTA DE OSÓRIO	Centro.Uni.	Privada SFL	626	SIM	SIM	NÃO		
RS	UNICNEC	CENTRO UNIVERSITÁRIO CNEC DE BENTO GONÇALVES	Centro.Uni.	Privada SFL	1084	SIM	SIM	NÃO		
RS	IPA	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA	Centro.Uni.	Privada SFL	4010	SIM	SIM	SIM	Abruc	
RS	FACCCA	FACULDADE CAMAQUENSE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRATIVAS	Fac.	Privada SFL	454	SIM	SIM	NÃO		
RS	FACCAT	FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA	Fac.	Privada SFL	5285	SIM	SIM	NÃO	Abruc	
RS	FEMA	FACULDADES INTEGRADAS MACHADO DE ASSIS	Fac.	Privada SFL	1842	SIM	SIM	NÃO		
RS	CNEC	FACULDADE CNEC FARROUPILHA	Fac.	Privada SFL	631	SIM	SIM	NÃO		
RS	CNEC	FACULDADE CNEC GRAVATAÍ	Fac.	Privada SFL	2184	SIM	SIM	NÃO		
RS	CNEC	FACULDADE CNEC NOVA PETRÓPOLIS	Fac.	Privada SFL	2084	SIM	SIM	NÃO		
RS	CNEC	FACULDADE CNEC SANTO ÂNGELO	Fac.	Privada SFL	1231	SIM	SIM	NÃO		
RS	FDB	FACULDADE DOM BOSCO DE PORTO ALEGRE	Fac.	Privada SFL	2113	SIM	SIM	NÃO ¹		
RS	FAHOR	FACULDADE HORIZONTALINA	Fac.	Privada SFL	1780	SIM	SIM	NÃO ¹		
RS	EST	Faculdades EST	Fac.	Privada SFL	1382	SIM	SIM	SIM		
RS	SETREM	FACULDADE TRÊS DE MAIO	Fac.	Privada SFL	294	SIM	SIM	NÃO ¹		
RS	ISEI	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO IVOTI	Fac.	Privada SFL	2192	SIM	SIM	NÃO ¹		
RS	FACULDADE IENH	FACULDADE NOVO HAMBURGO	Fac.	Privada SFL	3543	SIM	SIM	NÃO ¹		

Continuação

COMUNITÁRIAS BR			Sinalização e-MEC							
UF	Sigla	Nome da Instituição (IES)	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Cód.IES	Portaria MEC	Comuni-tária	Confes-sional	Abruc	Assoc. Regional
SC	UNOCHAPECÓ	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Univ.	Privada SFL	3151	SIM	SIM	SIM ²	Abruc	Acafe
SC	UNIVILLE	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	Univ.	Privada SFL	81	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Acafe
SC	UNESC	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	Univ.	Privada SFL	482	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Acafe
SC	UNOESC	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	Univ.	Privada SFL	82	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Acafe
SC	UNIVALI	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Univ.	Privada SFL	83	SIM	SIM	NÃO	Abruc	Acafe
SC	UNIBAVE	CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE	Centro.Uni.	Privada SFL	4163	SIM	SIM	NÃO		Acafe
SC	Católica em Jaraguá	CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JARAGUÁ DO SUL	Centro.Uni.	Privada SFL	645	SIM	SIM	NÃO ¹		Acafe
SC	-	FACULDADE CNEC JOINVILLE	Fac.	Privada SFL	1530	SIM	SIM	NÃO		
IESC: IES PRIVADAS SFL SINALIZADAS COMO COMUNITÁRIA NO Cadastro e-MEC, MAS SEM REGISTRO DE QUALIFICAÇÃO COMO COMUNITÁRIA ATRATÉS DE PORTARIA DO MEC										
SC	UNIDAVI	CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ	Centro.Uni.	Privada SFL	80	NÃO ³	SIM	NÃO	Abruc	Acafe
PE	ASCES-UNITA	CENTRO UNIVERSITÁRIO TABOSA DE ALMEIDA	Centro.Uni.	Privada SFL	2409	NÃO ³	SIM	NÃO	Abruc	
IESC: IES PRIVADAS SFL ASSOCIADAS À ABRUC OU ACAFE, MAS SEM REGISTRO DE QUALIFICAÇÃO, NEM SINALIZADAS COMO COMUNITÁRIA NO Cadastro e-MEC										
SC	UNIARP	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	Univ.	Privada SFL	15032	NÃO	NÃO	NÃO		Acafe
SC	UNIPLAC	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	Univ.	Privada SFL	1189	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	Acafe
SC	UNIFEBE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE	Centro.Uni.	Privada SFL	87	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	Acafe
MG	FCMMG	FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DE MINAS GERAIS	Fac.	Privada SFL	351	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	FAJE	FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA	Fac.	Privada SFL	849	NÃO	NÃO	SIM	Abruc	
MG	UninCor	CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE	Centro.Uni.	Privada SFL	27	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	UNIVALE	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE	Univ.	Privada SFL	513	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
PE	FADIC	FACULDADE DAMAS DA INSTRUÇÃO CRISTÃ	Fac.	Privada SFL	3631	NÃO	NÃO	NÃO ¹	Abruc	
PR	FAE	FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO	Centro.Uni.	Privada SFL	715	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
RS	FAPAS	FACULDADE PALOTINA	Fac.	Privada SFL	1932	NÃO	NÃO	NÃO ¹	Abruc	
MS	FSST	FACULDADE SALESIANA DE SANTA TERESA	Fac.	Privada SFL	1155	NÃO	NÃO	NÃO ¹	Abruc	
BA	UCSAL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR	Univ.	Privada SFL	519	NÃO	NÃO	SIM	Abruc	
ES	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE SERRA	Fac.	Privada SFL	1243	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
ES	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE VILA VELHA	Fac.	Privada SFL	1063	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
ES	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE VITÓRIA	Fac.	Privada SFL	1064	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
ES	DOCTUM	FACULDADES DOCTUM DE GUARAPARI	Fac.	Privada SFL	5314	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
ES	FUI	FACULDADES UNIFICADAS DE IÚNA	Fac.	Privada SFL	5315	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
ES	DOCTUM	INSTITUTO POLITÉCNICO DOCTUM DE VITÓRIA	Fac.	Privada SFL	16895	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	UNIDOCTUM	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOCTUM DE TEÓFILO OTONI	Centro.Uni.	Privada SFL	5370	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	Doctum	FACULDADE DOCTUM DA ZONA NORTE DE JUIZ DE FORA	Fac.	Privada SFL	21929	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	

Continuação

COMUNITÁRIAS BR										
UF	Sigla	Nome da Instituição (IES)	Org. Acad.	Categoria Administrativa	Cód.IES	Portaria MEC	Sinalização e-MEC			Assoc. Regional
							Comuni-tária	Confes-sional	Abruc	
GO	UnIEVANGÉLICA	UNIVERSIDADE EVANGÉLICA DE GOIÁS	Univ.	Privada SFL	384	NÃO	NÃO	NÃO ¹	Abruc	
SP	SÃO CAMILO	CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO	C	Privada SFL	737	NÃO	NÃO	NÃO ¹	Abruc	
SP	UNISAL	CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	C	Privada SFL	1032	NÃO	NÃO	NÃO ¹	Abruc	
SP	UNISALESIANO	CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO SALESIANO AUXILIUM	C	Privada SFL	4522	NÃO	NÃO	NÃO ¹	Abruc	
SP	UNISAGRADO	CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO	C	Privada SFL	137	NÃO	NÃO	SIM	Abruc	
MG	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE ALMENARA	Fac.	Privada SFL	24208	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE CARANGOLA	Fac.	Privada SFL	5276	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE JOÃO MONLEVADE	Fac.	Privada SFL	1558	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE JUIZ DE FORA	Fac.	Privada SFL	2220	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	FCM	FACULDADE DOCTUM DE MANHUAÇU - DOCTUM	Fac.	Privada SFL	2096	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	DOCTUM	FACULDADES DOCTUM DE CARATINGA	Fac.	Privada SFL	1568	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	DOCTUM	FACULDADES DOCTUM DE IPATINGA	Fac.	Privada SFL	1909	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	FUC	FACULDADES UNIFICADAS DE CATAGUASES	Fac.	Privada SFL	5313	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
MG	FUL	FACULDADES UNIFICADAS DE LEOPOLDINA	Fac.	Privada SFL	5316	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
RR	CLARETIANOBV	CLARETIANO - FACULDADE DE BOA VISTA	Fac.	Privada SFL	22628	NÃO	NÃO	NÃO	Abruc	
IESC: IES DE CATEGORIA ESPECIAL, ASSOCIADAS À ABRUC OU ACAFE										
SP	IMESA	INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE ASSIS	Fac.	Pública Esp.	881	NÃO	N/I ⁴	N/I ⁴	Abruc	
SC	UNC	UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	Univ.	Privada Esp.	441	NÃO	N/I ⁴	N/I ⁴		Acafe
IESC: IES DE CATEGORIA PÚBLICA MUNICIPAL, ASSOCIADA À ACAFE										
SC	FURB	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Univ.	Pública Mun.	76	NÃO	N/I ⁴	N/I ⁴		Acafe
EX-IESC/ICES: COMUNITÁRIA VENDIDA PARA GRUPO PRIVADO COM FINS LUCRATIVOS										
SC	UNISUL	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	Univ.	Privada SFL	494	SIM ⁵	SIM	NÃO		
PR	UNIAMÉRIA	CENTRO UNIV. UNIÃO DAS AMÉRICAS [agora] DESCOMPLICA	Centro.Uni.	Privada CFL	1716	NÃO	SIM ⁶ /NÃO	NÃO		
MG	MULTIVERSA	FACULDADE MULTIVERSA DE SETE LAGOAS	Fac.	Privada SFL	24400	NÃO	NÃO	NÃO		
BA	UNISBA	CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA	Centro.Uni.	Privada CFL	1641	NÃO	NÃO	NÃO		
EX-IESC/ICES: ENCERRAMENTO DEFINITIVO DE ATIVIDADE OU EXTINTA										
RS	IPA ⁷	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA ⁷	Centro.Uni.	Privada SFL	4010	SIM ⁷	SIM ⁷	NÃO		
SC	USJ	CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ	Centro.Uni.	Pública Mun.	4756	NÃO	N/I ⁴	N/I ⁴		

¹ No Cadastro e-MEC a IES está sinalizada como “Confessional: NÃO”. Mas a IES declara-se religiosa e/ou é vinculada a mantenedora religiosa.

² No Cadastro e-MEC a IES está sinalizada como “Confessional: SIM”. Em contato com a UNOCHAPECÓ, informou que se trata de um erro de registro no Sistema.

³ Documento de “Qualificação como Comunitária” não está disponível na aba Atos Regulatórios do Cadastro e-MEC.

⁴ No Cadastro e-MEC não são exibidos os campos de “Comunitária” e “Confessional” na aba “Detalhes da IES” para as instituições das categorias administrativas públicas e especial.

⁵ Após a transferência de manutenção da UNISUL para grupo privado, ela ainda é sinalizada como Comunitária no Cadastro e-MEC. Não há registro de sua desqualificação como ICES. Apenas, de sua desfiliação da ACAFE, por esse mesmo motivo.

⁶ A UNIAMÉRIA estava sinalizada como “Confessional: SIM” na planilha da SERES de IES do Brasil em 2020 (MEC, 2020). Atualmente, no Cadastro e-MEC está sinalizada “Confessional: NÃO”.

⁷ O IPA anunciou o encerramento definitivo de suas atividades em 2023, logo antes esta pesquisa, e por isso não há registro de processo no Cadastro e-MEC sobre sua extinção.

Fonte: autor, a partir de Cadastro e-MEC (MEC, 2023), Planilha de IES BR 2020 (MEC, 2020), Abruc (2023), Acafe (2023), Comung (2023), FOREXT (2024) e FOPROP (2024).

Na composição da Lista das Comunitárias do Brasil, quadro acima, foi necessária atenção especial para seis questões. Primeiro, sobre as IES confessionais que não são assim reconhecidas pelo MEC. São aquelas com notório vínculo religioso, constituído especialmente na relação com congregações religiosas ou organizações educacionais cristãs católicas ou protestantes. Segundo, sobre a contagem das redes de ensino, para a qual optou-se pelo agrupamento para melhor refletir sua atuação. Terceiro, sobre a variedade de natureza jurídica e categoria administrativa. Em SC e SP, por exemplo, há instituições comunitárias registradas em “Categoria Administrativa” do MEC como “Especial” e “Pública Municipal”. Outras IES de Pernambuco, Tocantins e de São Paulo, que também são categorizadas pelo MEC como Especial, que foram consultadas, mas não foi localizado indício de autodeclaração comunitária. Quarto, sobre o vínculo original de algumas comunitárias, especialmente de SC, com o Sistema Estadual de Educação Superior e posterior migração para o Sistema Federal. A quinta questão, refere-se às ex-comunitárias, já tratada no decorrer do capítulo. Por fim, a última questão diz respeito a identificação das universidades comunitárias. Deste levantamento concluiu-se que não há “um modelo” comunitário, mas uma diversidade de vertentes – termo utilizado por Schmidt (2017) – que se multiplica e ramifica.

a) IESC Confessionais

Quadro II.7 – Vertentes confessionais da educação superior comunitária no Brasil

MANTENEDORA	IES	VERTENTE
CRISTIANISMO CATÓLICO		
UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO CATOLICA	1 UCB	CATÓLICA
ASSOCIACAO UNIVERSITARIA E CULTURAL DA BAHIA	1 UCSAL	CATÓLICA
ASSOCIACAO FACULDADES CATOLICAS PETROPOLITANAS	1 UCP	CATÓLICA
SOCIEDADE VISCONDE DE S LEOPOLDO	1 UNISANTOS	CATÓLICA
ASSOCIACAO PELOTENSE DE ASSISTENCIA E CULTURA	1 UCPEL	CATÓLICA
FUNDACAO EDUCACIONAL REGIONAL JARAGUAENSE	2 CATÓLICA SC (JARAGUÁ E JOINVILLE)	CATÓLICA
FUNDACAO DOM AGUIRRE	1 UNISO	CATÓLICA
SOCIEDADE GOIANA DE CULTURA	1 PUC GOIÁS	PUC
SOCIEDADE MINEIRA DE CULTURA	1 PUC MINAS	PUC
ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA – APC	1 PUC PR	PUC
FACULDADES CATOLICAS	1 PUC RIO	PUC
SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCACAO E INSTRUCAO	1 PUC CAMPINAS	PUC
FUNDACAO SAO PAULO	1 PUC SP	PUC
UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA	1 PUC RS	PUC
ASSOCIACAO JESUITA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA SOCIAL	1 FAJE	JESUÍTA
ASSOCIACAO ANTONIO VIEIRA	2 UNICAP, UNISINOS	JESUÍTA
FUNDACAO EDUCACIONAL INACIANA PADRE SABOIA DE MEDEIROS	1 FEI	JESUÍTA
ASSOCIACAO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS	1 FAE	FRANCISCANA
SOC CARIT E LIT SAO FRANCISCO DE ASSIS ZONA NORTE	1 UFN	FRANCISCANA
CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ ACAA SOCIAL FRANCISCANA	1 USF	FRANCISCANA
ACAO EDUCACIONAL CLARETIANA	5 CLARETIANO BV, CLARETIANO BT, FCB, CLARETIANO RC, FCT	CLARETIANA
UNIAO SOCIAL CAMILIANA	1 SÃO CAMILO	CAMILIANA
MISSAO SALESIANA DE MATO GROSSO	3 UCDB, FSST, UNISALESIANO	SALESIANA
LICEU CORACAO DE JESUS	1 UNISAL	SALESIANA
INSPETORIA SALESIANA SAO PIO X	1 FDB	SALESIANA
INSTITUTO DAS APOSTOLAS DO SAGRADO CORACAO DE JESUS	1 UNISAGRADO	SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS
SOCIEDADE PORVIR CIENTIFICO	1 UNILASALLE	LASSALISTA
ASSOCIACAO INSTRUTORA MISSIONARIA	1 FACHO	MISSIONÁRIA
ENTIDADE PALOTINA DE EDUCACAO E CULTURA	1 FAPAS	PALOTINA
CONGREGACAO DE SANTA DOROTEIA DO BRASIL	1 FAFIRE	DOROTEIAS
ASSOCIACAO DAS RELIGIOSAS DA INSTRUCAO CRISTA	1 FADIC	REDE DAMAS
CRISTIANISMO PROTESTANTE		
INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO	1 UNASP	ADVENTISTA
INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE	1 MACKENZIE	PRESBITERIANA
INSTITUICAO SINODAL DE ASSISTENCIA EDUCACAO E CULTURA	2 FAHOR, EST	SINODAL (LUTERANA)
INSTITUTO METODISTA IZABELA HENDRIX	1 CEUNIH	METODISTA
INSTITUTO METODISTA GRANBERY	1 FMG	METODISTA
INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO DA IGREJA METODISTA	1 UNIMEP	METODISTA
INSTITUTO METODISTA DE ENSINO SUPERIOR	1 UMESP	METODISTA
ASSOCIACAO EDUCATIVA EVANGELICA	1 UniEVANGÉLICA	EVANGÉLICA
INSTITUICAO EVANGELICA DE NOVO HAMBURGO	1 IENH	EVANGÉLICA
SOCIEDADE EDUCACIONAL TRES DE MAIO	1 SETREM	EVANGÉLICA
ASSOCIACAO EVANGELICA DE ENSINO	1 ISEI	EVANGÉLICA
ASSOCIACAO EDUCACIONAL LUTERANA BOM JESUS/IELUSC	1 BOM JESUS/IELUSC	EVANGÉLICA

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

b) Redes de Ensino de IESC

Quadro II.8 – IES da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)

UF	CAT. ADM.	SIGLA	IES
RS	Centro Universitário	UNICNEC	CENTRO UNIVERSITÁRIO CENECISTA DE OSÓRIO
RS	Centro Universitário	UNICNEC	CENTRO UNIVERSITÁRIO CNEC DE BENTO GONÇALVES
RS	Faculdade	CNEC	FACULDADE CNEC FARROUPILHA
RS	Faculdade	CNEC	FACULDADE CNEC GRAVATAÍ
RS	Faculdade	CNEC	FACULDADE CNEC NOVA PETRÓPOLIS
RS	Faculdade	CNEC	FACULDADE CNEC SANTO ÂNGELO
RJ	Faculdade	FACERB	FACULDADE CENECISTA DE RIO BONITO
RJ	Faculdade	-	FACULDADE CNEC ALBERTO TORRES
RJ	Faculdade	-	FACULDADE CNEC CAPITÃO LEMOS CUNHA
RJ	Faculdade	-	FACULDADE CNEC RIO DAS OSTRAS
PR	Faculdade	-	FACULDADE CNEC CAMPO LARGO
SC	Faculdade	-	FACULDADE CNEC ITAJAÍ
SC	Faculdade	-	FACULDADE CNEC JOINVILLE
MG	Faculdade	-	FACULDADE CNEC UNAÍ
MG	Faculdade	-	FACULDADE CNEC VARGINHA
MG	Faculdade	FCSL*	FACULDADE CENECISTA DE SETE LAGOAS
MG	Faculdade	FACEUB*	FACULDADE CNEC DE EDUCAÇÃO DE UBERABA
SP	Faculdade	FACECAP*	FACULDADE CENECISTA DE CAPIVARI

*Não estão registradas como ICES.

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

Quadro II.9 – IES do Instituto Ensinar Brasil (Rede de Ensino Doctum)

UF	CAT. ADM.	SIGLA	IES
MG	Centro Universitário	UNIDOCTUM	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOCTUM DE TEÓFILO OTONI
MG	Faculdade	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DA ZONA NORTE DE JUIZ DE FORA (DOCTUM)
MG	Faculdade	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE ALMENARA (DOCTUM)
MG	Faculdade	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE CARANGOLA (DOCTUM)
MG	Faculdade	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE JOÃO MONLEVADE (DOCTUM)
MG	Faculdade	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE JUIZ DE FORA (DOCTUM)
MG	Faculdade	FCM	FACULDADE DOCTUM DE MANHUAÇU - DOCTUM (FCM)
MG	Faculdade	DOCTUM	FACULDADES DOCTUM DE CARATINGA (DOCTUM)
MG	Faculdade	-	FACULDADES DOCTUM DE IPATINGA
MG	Faculdade	FUC	FACULDADES UNIFICADAS DE CATAGUASES (FUC)
MG	Faculdade	FUL	FACULDADES UNIFICADAS DE LEOPOLDINA (FUL)
ES	Faculdade	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE SERRA (DOCTUM)
ES	Faculdade	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE VILA VELHA (DOCTUM)
ES	Faculdade	DOCTUM	FACULDADE DOCTUM DE VITÓRIA (DOCTUM)
ES	Faculdade	DOCTUM	FACULDADES DOCTUM DE GUARAPARI (DOCTUM)
ES	Faculdade	FUI	FACULDADES UNIFICADAS DE IÚNA (FUI)
ES	Faculdade	-	INSTITUTO POLITÉCNICO DOCTUM DE VITÓRIA
MG	Faculdade	MULTIVERSA*	FACULDADE MULTIVERSA DE SETE LAGOAS (MULTIVERSA)

*IES não é mais listada na Rede de Ensino Doctum

Fonte: autor.

Apêndice III. Critérios e resultados de classificação de UCRs

Quadro III.1 - Critérios adotados para classificação de UCRs

CRITÉRIO		DESCRIÇÃO	INDICADOR		FONTE	PROCEDIMENTO	
A	Região Sul do Brasil	IES registrada no MEC com sede nos estados da Região Sul (PR, RS e SC)	A1	UF	Cadastro e-MEC	No Cadastro e-MEC, em “Consulta Avançada”, aplicação dos filtros “UF” (PR, RS e SC) e “Organização Acadêmica” (“Universidade”). No “Resultado da Consulta Por: IES”, identificação da “Organização Acadêmica” como “Universidade”.	
B	Universidade	Organização acadêmica da IES registrada no MEC como (B1) universidade.	B1	Organização acadêmica			
C	ICES - Instituição Comunitária de Educação Superior	IES qualificada como comunitária, mediante o atendimento do critério de (C1) de autodeclaração e, ao menos, um dos critérios C2: (C2a) associação à entidade representativa de ICES, (C2b) registrada no MEC como comunitária ou (C2c) qualificada como comunitária conforme a Lei das Comunitárias (Lei nº 12.881/13).	C1	Autodeclarada comunitária	Documentos institucionais	Identificação de expressões de autodeclaração da IES comunitária no estatuto da mantenedora, no Regimento ou PDI da IES, ou em informações no site institucional.	
			C2	a	Associada à entidade representativa de ICES	Abruc Comung Acafe Plataforma On	No site das entidades ou iniciativas representativas de ICES nacional (Abruc) e estaduais (Comung, Acafe e Plataforma On), identificação de IES associadas.
				b	Registrada como comunitária	Cadastro e-MEC	No Cadastro e-MEC, em “Detalhes da IES”, na seção de informações sobre a “IES”, identificação da linha “Comunitária” como “SIM”.
D	Não-confessional	IES qualificada não-confessional, mediante o critério de (D1a) registro no MEC como não-confessional ou (D1b) que não mantém vínculo com fundação mantenedora confessional.	D1	a	Registrada como não-confessional	Cadastro e-MEC	No Cadastro e-MEC, em “Detalhes da IES”, na seção de informações sobre a “IES”, identificação da linha “Confessional” como “NÃO”.
				b	Fundação mantenedora sem vínculo religioso ou não-confessional	Documentos institucionais	Identificação de vínculo ou cunho confessional da IES ou da mantenedora no estatuto da mantenedora, no regimento ou PDI da IES, ou em informações no site institucional.

Fonte: autor.

Quadro III.2 – Instituições Ensino Superior Comunitárias no Estado do Rio Grande do Sul

UF	SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	Organiz Acad.	Autodeclarada ICES	Entidade ICES		Registro ICES		Confessional	
					Abruc	Comung	Portaria MEC	Registro e-MEC	Registro e-MEC	Fund Confs.
RS	PUCRS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
RS	UCPEL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
RS	UNISINOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
RS	UFN	UNIVERSIDADE FRANCISCANA	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
RS	UNILASALLE	UNIVERSIDADE LA SALLE	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
RS	UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	UNICRUZ	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	UPF	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	UNISC	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	UNIVATES	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	FEEVALE	UNIVERSIDADE FEEVALE	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	UNIUIJUI	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	URI	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	URCAMP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA	C.Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	UNICNEC	CENTRO UNIVERSITÁRIO CENECISTA DE OSÓRIO	C.Univ.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	UNICNEC	CENTRO UNIVERSITÁRIO CNEC DE BENTO GONÇALVES	C.Univ.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	IPA	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA	C.Univ.	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
RS	FACCCA	FAC CAMAQUÊNSE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRATIVAS	Fac.	N/I	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	FACCAT	FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA	Fac.	N/I	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	FEMA	FACULDADES INTEGRADAS MACHADO DE ASSIS	Fac.	N/I	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	CNEC	FACULDADE CNEC FARROUPILHA	Fac.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	CNEC	FACULDADE CNEC GRAVATAÍ	Fac.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	CNEC	FACULDADE CNEC NOVA PETRÓPOLIS	Fac.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	CNEC	FACULDADE CNEC SANTO ÂNGELO	Fac.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
RS	FDB	FACULDADE DOM BOSCO DE PORTO ALEGRE	Fac.	N/I	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
RS	FAHOR	FACULDADE HORIZONTINA	Fac.	N/I	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
RS	FAC. IENH	FACULDADE NOVO HAMBURGO	Fac.	N/I	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
RS	EST	FACULDADES EST	Fac.	N/I	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
RS	SETREM	FACULDADE TRÊS DE MAIO	Fac.	N/I	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
RS	ISEI	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO IVOTI	Fac.	N/I	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
RS	FAPAS	FACULDADE PALOTINA	Fac.	N/I	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM

Fonte: autor, a partir de Cadastro e-MEC (2024), Abruc (2024) e Comung (2023)

Quadro III.3 – Instituições Comunitárias de Educação Superior no Estado de Santa Catarina

UF	SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	Organiz Acad.	Autodeclarada ICES	Entidade ICES		Registro ICES		Confessional	
					Abruc	Acafe	Portaria MEC	Registro eMEC	Registro eMEC	Fund Confs.
SC	UNOCHAPECÓ	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
SC	UNIVILLE	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
SC	UNESC	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
SC	UNOESC	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
SC	UNISUL	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	Univ.	SIM	SIM	NÃO ¹	SIM	SIM	NÃO	NÃO
SC	UNIVALI	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Univ.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
SC	UNIPLAC	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	Univ.	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SC	UNC	UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	Univ.	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SC	UNIARP	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	Univ.	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SC	FURB	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Univ.	SIM ²	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SC	UDESC	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	Univ.	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SC	UNIBAVE	CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE	C.Univ.	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
SC	UNIDAVI	CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ	C.Univ.	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM ³	NÃO	NÃO
SC	UNIFEBE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE	C.Univ.	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SC	Católica em Jaraguá	CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JARAGUÁ DO SUL	C.Univ.	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
SC	Católica em Joinville	CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JOINVILLE	C.Univ.	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
SC	-	FACULDADE CNEC ITAJAÍ	Fac.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
SC	-	FACULDADE CNEC JOINVILLE	Fac.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
SC	BOM JESUS/ IELUSC	INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO - BOM JESUS - IELUSC	Fac.	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM

¹A Unisul integrou a Acafe até 2021, quando foi excluída da Associação em virtude da transferência de manutenção para o Grupo Ânima S/A.

²A FURB é uma IES mantida por fundação pública municipal, cobra mensalidade. A autodeclaração como comunitária não é explícita, como as demais ICES de SC. Apresenta-se como a “primeira faculdade do interior do estado de Santa Catarina e foi criada em 1964, como fruto do movimento comunitário” (FURB, 2023a). Notícia de 2019, produzida pela sua assessoria de imprensa, relata homenagem recebida por sua reitora na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc), “por liderar o desenvolvimento de uma universidade comunitária no estado.” (FURB, 2019). Também sediou o Fórum em Defesa das Universidades Comunitárias de Santa Catarina (FURB, 2023b). É associada à Acafe, está conectada à Plataforma On e cadastrada no programa Programas de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina (Universidade Gratuita) com outras 15 ICES do Estado.

³A UNIDAVI não tem publicado em seus registros no Cadastro e-MEC a Portaria de Qualificação como Comunitária, mas o mesmo Sistema sinaliza a instituição como Comunitária.

Fonte: autor, a partir de Cadastro e-MEC (2023), ABRUC (2023b, 2024a, 2024b, 2024c), ACAFE (2023) e COMUNG (2023), MEC (2020).

Apêndice IV. UCRs do RS e de SC

UCRs no Estado do Rio Grande do Sul

Nos itens a seguir são apresentadas informações sintetizadas das 9 Universidades Comunitárias Regionais que atuaram no Estado do Rio Grande do Sul, no período analisado nesta pesquisa.

Universidade da Região da Campanha

Universidade de Caxias do Sul

Universidade de Passo Fundo

Universidade de Cruz Alta

Universidade de Santa Cruz do Sul

Universidade do Vale do Taquari

Universidade Feevale



Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

a) Universidade da Região da Campanha (URCAMP)

A URCAMP cuja origem remonta a 1955. Foi universidade de 1989 até 2019 quando, através da Portaria MEC Nº 62, de 14 de janeiro de 2019 sua organização acadêmica foi alterada para Centro Universitário.



Quadro IV.1 – Universidade da Região da Campanha (Urcamp)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO		CÓD
IES	Urcamp	Centro Universitário da Região da Campanha	296
MANT.	FAT	FUNDAÇÃO ATTILA TABORDA	133
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora	
 			
CNPJ	87.415.725/0001-29		
NATUREZA JURÍDICA	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública Associação Privada		
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos		
COMUNITÁRIA	eMec	SIM	Comung SIM
	Qualificada como ICES	SIM	Portaria 316
SEDE	Município	Bagé	Cód. IBGE 4301602
	Microrregião	Campanha Meridional	Cód. IBGE 43031
	Mesorregião	Sudoeste Rio-grandense	Cód. IBGE 4306
	Reg. Geo. Imediata	Bagé	Cód. IBGE 430010
	Reg. Geo. Intermediária	Pelotas	Cód. IBGE 4302
	Corede	Campanha	Reg. Func. RF1
	Associação de Municípios		
CAMPI	Sede	Bagé	Cód. IBGE 4301602
	Outros	Alegrete	Cód. IBGE
		Dom Pedrito	Cód. IBGE
		Santana do Livramento	Cód. IBGE
		São Gabriel	Cód. IBGE
POLO EAD	Qt.		UFs
ORIGEM	Criação	31/03/1955	
	Universidade desde	1989 a 2018	
	Observação	Em 13/01/1969 foi instituída a Fundação Attila Taborda (FAT/FUnBa), para reunir "os cursos superiores existentes [...] na forma de Faculdades reunidas em uma só Instituição, denominada Faculdades Unidas de Bagé". Em 16/02/1989 foi reconhecida como Universidade da Região da Campanha (Urcamp). Após a primeira visita de credenciamento do MEC, em 2018, passou a ser Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp). Em 2019, credenciou-se em Ensino a Distância. "A FAT é mantenedora da Urcamp e do Hospital Universitário Dr. Mário Araújo."	
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD		
CONCEITOS	CI	5 (2018)	CI-EAD 5 (2019) IGC 3 (2021)

Fonte: autor (2024), a partir de MEC (2023) e Urcamp (2023) (<https://urcamp.edu.br/a-urcamp/fundacao-attila-taborda> - 19 nov. 2023).

b) Universidade de Caxias do Sul (UCS)


Quadro IV.2 – Universidade de Caxias do Sul (UCS)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD					
IES	UCS	Universidade de Caxias do Sul	13				
MANT.	FUCS	Fundação Universidade de Caxias do Sul	13				
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora					
							
CNPJ	88.648.761/0001-03						
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Fundação Privada						
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos						
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Comung</i>	SIM	<i>Abruc</i>	SIM	
	<i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Portaria</i>	736	<i>Publicação</i>	02/12/2014	
SEDE	<i>Município</i>	Caxias do Sul				<i>Cód. IBGE</i>	4305108
	<i>Microrregião</i>	Caxias do Sul				<i>Cód. IBGE</i>	43016
	<i>Mesorregião</i>	Nordeste Rio-grandense				<i>Cód. IBGE</i>	4302
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>	Caxias do Sul				<i>Cód. IBGE</i>	430036
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>	Caxias do Sul				<i>Cód. IBGE</i>	4307
	<i>Corede</i>	Serra				<i>Reg. Func.</i>	RF3
	<i>Associação de Municípios</i>						
CAMPI	<i>Sede</i>					<i>Cód. IBGE</i>	
	<i>Outros</i>					<i>Cód. IBGE</i>	
						<i>Cód. IBGE</i>	
						<i>Cód. IBGE</i>	
						<i>Cód. IBGE</i>	
POLO EAD	<i>Qt.</i>					<i>UFs</i>	
ORIGEM	<i>Criação</i>	10/02/1967					
	<i>Universidade desde</i>	1967					
	<i>Observação</i>						
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD						
CONCEITOS	<i>CI</i>	4 (2014)	<i>CI-EAD</i>	4 (2013)	<i>IGC</i>	4 (2021)	

Fonte: autor (2024), a partir de MEC (2023) e

c) Universidade de Cruz Alta (Unicruz)



Quadro IV.3 – Universidade de Cruz Alta (Unicruz)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD				
IES	UNICRUZ Universidade de Cruz Alta	446				
MANT.	Fundação Universidade de Cruz Alta	331				
MARCAS	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> Marca da IES Marca da Fundação Mantenedora </div>  <p style="text-align: right;">NÃO LOCALIZADA</p>					
CNPJ	92.928.845/0001-60					
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Fundação Privada					
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos					
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Comung</i>	SIM	<i>Abruc</i>	SIM
	<i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Portaria</i>	784	<i>Publicação</i>	22/12/2014
SEDE	<i>Município</i>	Cruz Alta	<i>Cód. IBGE</i>	4306106		
	<i>Microrregião</i>	Cruz Alta	<i>Cód. IBGE</i>	43011		
	<i>Mesorregião</i>	Nordeste Rio-grandense	<i>Cód. IBGE</i>	4301		
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>	Cruz Alta	<i>Cód. IBGE</i>	430027		
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>	Passo Fundo	<i>Cód. IBGE</i>	4306		
	<i>Corede</i>	Alto Jacuí	<i>Reg. Func.</i>	RF8		
CAMPI	<i>Sede</i>	Cruz Alta	<i>Cód. IBGE</i>	4306106		
	<i>Outros</i>		<i>Cód. IBGE</i>			
			<i>Cód. IBGE</i>			
			<i>Cód. IBGE</i>			
			<i>Cód. IBGE</i>			
POLO EAD	<i>Qt.</i>		<i>UFs</i>			
ORIGEM	<i>Criação</i>	24/10/1988				
	<i>Universidade desde</i>	1998				
	<i>Observação</i>					
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD					
CONCEITOS	<i>CI</i>	4 (2019)	<i>CI-EAD</i>	4 (2018)	<i>IGC</i>	3 (2021)

Fonte: autor (2024), a partir de MEC (2023) e

d) Universidade de Passo Fundo (UPF)

Quadro IV.4 – Universidade de Passo Fundo (UPF)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD				
IES	UPF	Universidade de Passo Fundo	20			
MANT.	FUPF	Fundação Universidade de Passo Fundo	20			
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora				
						
CNPJ	92.034.321/0001-25					
NATUREZA	Privada sem fins lucrativos					
JURÍDICA	Fundação Privada					
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos					
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Comung</i>	SIM	<i>Abruc</i>	SIM
	<i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Portaria</i>	220	<i>Publicação</i>	02/03/2015
SEDE	<i>Município</i>	Passo Fundo		<i>Cód. IBGE</i>	4314100	
	<i>Microrregião</i>	Passo Fundo		<i>Cód. IBGE</i>	43010	
	<i>Mesorregião</i>	Noroeste Rio-grandense		<i>Cód. IBGE</i>	4301	
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>	Passo Fundo		<i>Cód. IBGE</i>	430025	
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>	Passo Fundo		<i>Cód. IBGE</i>	4306	
	<i>Corede</i>	Produção		<i>Reg. Func.</i>	RF9	
	<i>Associação de Municípios</i>					
CAMPI	<i>Sede</i>	Passo Fundo		<i>Cód. IBGE</i>	4314100	
	<i>Outros</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
				<i>Cód. IBGE</i>		
				<i>Cód. IBGE</i>		
				<i>Cód. IBGE</i>		
POLO EAD	<i>Qt.</i>			<i>UFs</i>		
ORIGEM	<i>Criação</i>	11/06/1968				
	<i>Universidade desde</i>	1968				
	<i>Observação</i>					
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD					
CONCEITOS	<i>CI</i>	5 (2023)	<i>CI-EAD</i>	5 (2019)	<i>IGC</i>	4 (2021)

Fonte: autor (2024), a partir de MEC (2023) e

e) Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)


Quadro IV.5 – Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO		CÓD			
IES	UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul	295			
MANT.	APESC	Associação Pro Ensino em Santa Cruz do Sul	210			
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora				
CNPJ	95.438.412/0001-14					
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Associação Privada					
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos					
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Comung</i>	SIM	<i>Abruc</i>	SIM
	<i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Portaria</i>	677	<i>Publicação</i>	13/11/2014
SEDE	<i>Município</i>	Santa Cruz do Sul		<i>Cód. IBGE</i>	4316808	
	<i>Microrregião</i>	Santa Cruz do Sul		<i>Cód. IBGE</i>	43020	
	<i>Mesorregião</i>	Centro Oriental Rio-grandense		<i>Cód. IBGE</i>	4304	
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>	Santa Cruz do Sul		<i>Cód. IBGE</i>	430040	
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>	Santa Cruz do Sul		<i>Cód. IBGE</i>	4308	
	<i>Corede</i>	Vale do Rio Pardo		<i>Reg. Func.</i>	RF2	
CAMPI	<i>Sede</i>	Santa Cruz do Sul		<i>Cód. IBGE</i>	4316808	
	<i>Outros</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
				<i>Cód. IBGE</i>		
				<i>Cód. IBGE</i>		
				<i>Cód. IBGE</i>		
POLO EAD	<i>Qt.</i>			<i>UFs</i>		
ORIGEM	<i>Criação</i>	25/06/1993				
	<i>Universidade desde</i>	1993				
	<i>Observação</i>					
CREDENCIAMENTO	Presencial e EAD					
CONCEITOS	<i>CI</i>	5 (2010)	<i>CI-EAD</i>	5 (2012)	<i>IGC</i>	4 (2021)

Fonte: autor (2024), a partir de MEC (2023) e

f) Universidade do Vale do Taquari (Univates)


Quadro IV.6 – Universidade do Vale do Taquari (Univates)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD				
IES	UNIVATES Universidade do Vale do Taquari	1041				
MANT.	FUVATES Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento	133				
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora				
		NÃO LOCALIZADO				
CNPJ	04.008.342/0001-09					
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Fundação Privada					
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos					
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Comung</i>	SIM	<i>Abruc</i>	SIM
	<i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Portaria</i>	667	<i>Publicação</i>	06/11/2014
SEDE	<i>Município</i>	Lajeado	<i>Cód. IBGE</i>	4311403		
	<i>Microrregião</i>	Lajeado-Estrela	<i>Cód. IBGE</i>	43021		
	<i>Mesorregião</i>	Centro Oriental Rio-grandense	<i>Cód. IBGE</i>	4304		
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>	Lajeado	<i>Cód. IBGE</i>	430041		
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>	Santa Cruz do Sul - Lajeado	<i>Cód. IBGE</i>	4308		
	<i>Corede</i>	Vale do Taquari	<i>Reg. Func.</i>	RF2		
CAMPI	<i>Sede</i>	Lajeado	<i>Cód. IBGE</i>	4311403		
	<i>Outros</i>		<i>Cód. IBGE</i>			
			<i>Cód. IBGE</i>			
			<i>Cód. IBGE</i>			
			<i>Cód. IBGE</i>			
POLO EAD	<i>Qt.</i>		<i>UFs</i>			
ORIGEM	<i>Criação</i>	02/07/1999				
	<i>Universidade desde</i>	2017				
	<i>Observação</i>	Era Centro Universitário e tornou-se Universidade através da Portaria MEC N° 897, de 25 de julho de 2017.				
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD					
CONCEITOS	<i>CI</i>	4 (2016)	<i>CI-EAD</i>	4 (2019)	<i>IGC</i>	4 (2021)

Fonte: autor (2024), a partir de MEC (2023) e

g) Universidade Feevale (Feevale)

Quadro IV.7 – Universidade Feevale (Feevale)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD
IES	FEEVALE Universidade Feevale	23
MANT.	ASPEUR Associação Pro Ensino Superior em Novo Hamburgo	23
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora
		NÃO LOCALIZADO
CNPJ	91.693.531/0001-62	
NATUREZA JURÍDICA	Pessoa Jurídica de Direito Associação Privada	
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos	
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i> SIM	<i>Comung</i> SIM
	<i>Qualificada como ICES</i> SIM	<i>Portaria</i> 661
		<i>Abruc</i> SIM
		<i>Publicação</i> 06/11/2014
SEDE	<i>Município</i> Novo Hamburgo	<i>Cód. IBGE</i> 4313409
	<i>Microrregião</i> Porto Alegre	<i>Cód. IBGE</i> 43026
	<i>Mesorregião</i> Metropolitana de Porto Alegre	<i>Cód. IBGE</i> 4305
	<i>Reg. Geo. Imediata</i> Novo Hamburgo - São Leopoldo	<i>Cód. IBGE</i> 430002
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i> Porto Alegre	<i>Cód. IBGE</i> 4301
	<i>Corede</i> Vale do Rio dos Sinos	<i>Reg. Func.</i> RF1
	<i>Associação de Municípios</i>	
CAMPI	<i>Sede</i> Novo Hamburgo	<i>Cód. IBGE</i> 4313409
	<i>Outros</i>	<i>Cód. IBGE</i>
		<i>Cód. IBGE</i>
		<i>Cód. IBGE</i>
		<i>Cód. IBGE</i>
POLO EAD	<i>Qt.</i>	<i>UFs</i>
ORIGEM	<i>Criação</i> 02/03/1970	
	<i>Universidade desde</i> 2010	
	<i>Observação</i> Era Centro Universitário e tornou-se Universidade pela Portaria MEC Nº 404, de 1º de abril de 2010.	
CREDENCIAMENTO	Presencial e EAD	
CONCEITOS	<i>CI</i> 4 (2016)	<i>CI-EAD</i> 4 (2013)
		<i>IGC</i> 4 (2021)

Fonte: autor (2024), a partir de MEC (2023) e

h) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)


Quadro IV.8 – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD
IES	UNIJUÍ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	532
MANT.	FIDENE Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	370
MARCAS	Marca da IES 	Marca da Fundação Mantenedora 
CNPJ	90.738.014/0001-08	
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Fundação Privada	
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos	
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i> SIM	<i>Comung</i> SIM
	<i>Qualificada como ICES</i> SIM	<i>Portaria</i> 675
		<i>Abruc</i> SIM
		<i>Publicação</i> 13/11/2014
SEDE	<i>Município</i> Ijuí	<i>Cód. IBGE</i> 4310207
	<i>Microrregião</i> Ijuí	<i>Cód. IBGE</i> 43008
	<i>Mesorregião</i> Noroeste Rio-grandense	<i>Cód. IBGE</i> 4301
	<i>Reg. Geo. Imediata</i> Ijuí	<i>Cód. IBGE</i> 430018
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i> Ijuí	<i>Cód. IBGE</i> 4305
	<i>Corede</i> Noroeste Colonial	<i>Reg. Func.</i> RF7
	<i>Associação de Municípios</i>	
CAMPI	<i>Sede</i> Ijuí	<i>Cód. IBGE</i> 4310207
	<i>Outros</i>	<i>Cód. IBGE</i>
		<i>Cód. IBGE</i>
		<i>Cód. IBGE</i>
		<i>Cód. IBGE</i>
POLO EAD	<i>Qt.</i>	<i>UFs</i>
ORIGEM	<i>Criação</i> 01/07/1985	
	<i>Universidade desde</i> 1985	
	<i>Observação</i>	
CREDENCIAMENTO	Presencial e EAD	
CONCEITOS	<i>CI</i> 4 (2009)	<i>CI-EAD</i> 4 (2013)
		<i>IGC</i> 4 (2021)

Fonte: autor (2024), a partir de MEC (2023) e

i) Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Quadro IV.9 – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD
IES	URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
MANT.	FuRI	Fundação Regional Integrada
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora
	 URI	NÃO LOCALIZADO
CNPJ	96.216.841/0001-00	
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Fundação Privada	
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos	
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i> SIM	<i>Comung</i> SIM
	<i>Qualificada como ICES</i> SIM	<i>Portaria</i> 665
		<i>Abruc</i> SIM
		<i>Publicação</i> 06/11/2014
SEDE	<i>Município</i> Erechim	<i>Cód. IBGE</i> 4307005
	<i>Microrregião</i> Erechim	<i>Cód. IBGE</i> 43004
	<i>Mesorregião</i> Noroeste Rio-grandense	<i>Cód. IBGE</i> 4301
	<i>Reg. Geo. Imediata</i> Erechim	<i>Cód. IBGE</i> 430026
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i> Passo Fundo	<i>Cód. IBGE</i> 4306
	<i>Corede</i> Norte	<i>Reg. Func.</i> RF9
	<i>Associação de Municípios</i>	
CAMPI	<i>Sede</i> Erechim	<i>Cód. IBGE</i> 4307005
	<i>Outros</i>	<i>Cód. IBGE</i>
		<i>Cód. IBGE</i>
		<i>Cód. IBGE</i>
		<i>Cód. IBGE</i>
POLO EAD	<i>Qt.</i>	<i>UFs</i>
ORIGEM	<i>Criação</i> 21/05/1992	
	<i>Universidade desde</i> 1992	
	<i>Observação</i>	
CREDENCIAMENTO	Presencial e EAD	
CONCEITOS	<i>CI</i> 4 (2017)	<i>CI-EAD</i> 5 (2022)
		<i>IGC</i> 3 (2021)

Fonte: autor (2024), a partir de MEC (2023) e

UCRs no Estado de Santa Catarina

Nos itens a seguir são apresentadas informações sintetizadas das 10 Universidades Comunitárias Regionais que atuaram no Estado de Santa Catarina, no período analisado nesta pesquisa.

Universidade Regional de Blumenau

Universidade da Região de Joinville

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Universidade do Vale do Itajaí

Universidade do Contestado

Universidade do Extremo Sul Catarinense

Universidade do Planalto Catarinense

Universidade do Sul de Santa Catarina


Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

a) Universidade da Região de Joinville (Univille)


Quadro IV.10 – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO		CÓD
IES	UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville	81
MANT.	Fundação Educacional da Região de Joinville		65
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora	
			NÃO LOCALIZADO
CNPJ	84.714.682/0001-94		
NATUREZA JURÍDICA	Pessoa Jurídica de Direito Privado Fundação Privada		
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos		
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Acafe</i> SIM
	<i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Portaria</i> 676
			<i>Abruc</i> SIM
			<i>Publicação</i> 13/11/2014
SEDE	<i>Município</i>	Joinville	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Microrregião</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Mesorregião</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Associação de Municípios</i>		
CAMPI	<i>Sede</i>	Joinville	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Outros</i>	São Bento do Sul	<i>Cód. IBGE</i>
		São Francisco do Sul	<i>Cód. IBGE</i>
POLO EAD	<i>Qt.</i>		<i>UFs</i>
ORIGEM	<i>Criação</i>	17/07/1967	
	<i>Universidade desde</i>		
	<i>Observação</i>	Migração para o Sistema Federal (Processo 201415122).	
CREENCIAMENTO	Presencial e EAD		
CONCEITOS	<i>CI</i>	4 (2019)	<i>CI-EAD</i> 4 (2017)
			<i>IGC</i> 3 (2021)

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

b) Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)


Quadro IV.11 – Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD
IES	UNOESC Universidade do Oeste de Santa Catarina	82
MANT.	Funoesc Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina	66
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora
		
CNPJ	84.592.369/0001-20	
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Fundação Privada	
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos	
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i> SIM	<i>Acafe</i> SIM
	<i>Qualificada como ICES</i> SIM	<i>Portaria</i> 634
		<i>Abruc</i> SIM
		<i>Publicação</i> 31/10/2014
SEDE	<i>Município</i> Joaçaba	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Microrregião</i>	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Mesorregião</i>	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Associação de Municípios</i>	
CAMPI	<i>Sede</i> Joaçaba	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Outros</i> Videira	<i>Cód. IBGE</i>
	Xanxerê	<i>Cód. IBGE</i>
	São Miguel do Oeste	<i>Cód. IBGE</i>
	Chapecó	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Unidades</i> Capinzal*	<i>Cód. IBGE</i>
	Campos Novos*	<i>Cód. IBGE</i>
	Pinhalzinho*	<i>Cód. IBGE</i>
	Maravilha*	<i>Cód. IBGE</i>
	São José do Cedro*	<i>Cód. IBGE</i>
	Xaxim*	<i>Cód. IBGE</i>
POLO EAD	<i>Qt.</i>	<i>UFs</i>
ORIGEM	<i>Criação</i> 22/11/1068	
	<i>Universidade desde</i>	
	<i>Observação</i> Migração para o Sistema Federal (Processo 201414525). Em 6/6/2019 a (1783) FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - FACISA (Antes: FACISA - CELER), de Xaxim, executou o Ato Regulatório de Transferência de Manutença para a Fundação Unoesc. Em 24/7/2019 alterou o nome. A Facisa não está qualificada como ICES. e está em processo de extinção (descredenciamento voluntário - processo SEI nº 23000.003193/2023-51.)	
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD	
CONCEITOS	<i>CI</i> 4 (2018)	<i>CI-EAD</i> 5 (2019)
		<i>IGC</i> 4 (2021)

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

c) Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

Quadro IV.12 – Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD				
IES	UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí	83			
MANT.	Fundação Universidade do Vale do Itajaí		67			
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora				
						
NÃO LOCALIZADO						
CNPJ	84.307.974/0001-02					
NATUREZA	Privada sem fins lucrativos					
JURÍDICA	Fundação Privada					
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos					
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Acafe</i>	SIM	<i>Abruc</i>	SIM
	<i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Portaria</i>	630	<i>Publicação</i>	31/10/2014
SEDE	<i>Município</i>	Itajaí		<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Microrregião</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Mesorregião</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Associação de Municípios</i>					
CAMPI	<i>Sede</i>	Itajaí		<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Outros</i>	Balneário Camboriú		<i>Cód. IBGE</i>		
		Balneário Piçarras		<i>Cód. IBGE</i>		
		Biguaçu		<i>Cód. IBGE</i>		
		Jardim Carandaí, Biguaçu		<i>Cód. IBGE</i>		
		Florianópolis		<i>Cód. IBGE</i>		
		Kobrasol, São José		<i>Cód. IBGE</i>		
Tijucas		<i>Cód. IBGE</i>				
POLO EAD	<i>Qt.</i>			<i>UFs</i>		
ORIGEM	<i>Criação</i>	04/05/1965				
	<i>Universidade desde</i>					
	<i>Observação</i>	Migração para o sistema Federal em 2013 (Processo 201307967).				
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD					
CONCEITOS	<i>CI</i>	5 (2023)	<i>CI-EAD</i>	<i>IGC</i>	4 (2021)	

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

d) Universidade Do Contestado (UnC)


Quadro IV.13 – Universidade Do Contestado (UnC)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD				
IES	UNC	Universidade do Contestado	441			
MANT.	FUNC	Fundação Universidade do Contestado	308			
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora				
	Universidade do Contestado	Fundação Universidade do Contestado				
CNPJ	83.395.921/0001-28					
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Fundação Privada					
CAT. ADM.	Especial (Privada)					
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Acafe</i>	SIM	<i>Abruc</i>	SIM
	<i>Qualificada como ICES</i>	NÃO	<i>Portaria</i>		<i>Publicação</i>	
SEDE	<i>Município</i>	Mafra		<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Microrregião</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Mesorregião</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Associação de Municípios</i>					
CAMPI	<i>Sede</i>	Mafra		<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Outros</i>	Canoinhas		<i>Cód. IBGE</i>		
		Concórdia		<i>Cód. IBGE</i>		
		Curitibanos		<i>Cód. IBGE</i>		
		Porto União		<i>Cód. IBGE</i>		
		Rio Negrinho		<i>Cód. IBGE</i>		
POLO EAD	<i>Qt.</i>		<i>UFs</i>			
ORIGEM	<i>Criação</i>	06/11/1991				
	<i>Universidade desde</i>					
	<i>Observação</i>	No site da IES: “Vinculada ao Sistema Estadual de Educação” [...]. “[...] Categoria administrativa: PÚBLICA, de caráter privado, sem fins lucrativos.” Migração para o Sistema Federal em 2014 (Processo 201415204). Adesão ao PROIES. Retornou ao Sistema Estadual em 2021, com a “decisão do Tribunal Regional da 4ª. Região determinado o retorno ao sistema estadual de ensino da primeira universidade comunitária que havia sido coercitivamente migrado para o sistema federal, a Universidade do Contestado.” MORAES (2022, p. 144-147)				
CREDENCIAMENTO	Presencial e EAD					
CONCEITOS	<i>CI</i>	<i>CI-EAD</i>	<i>IGC</i>	3 (2021)		

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

e) Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)


Quadro IV.14 – Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD				
IES	UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense	482			
MANT.	Fundação Educacional de Criciúma		332			
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora				
			NÃO LOCALIZADO			
CNPJ	83.661.074/0001-04					
NATUREZA JURÍDICA	Pessoa Jurídica de Direito Privado					
JURÍDICA	Fundação Privada					
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos					
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Acafe</i>	SIM	<i>Abruc</i>	SIM
	<i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Portaria</i>	635	<i>Publicação</i>	31/10/2014
SEDE	<i>Município</i>	Criciúma		<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Microrregião</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Mesorregião</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Associação de Municípios</i>					
CAMPI	<i>Sede</i>	Criciúma		<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Outros</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
POLO EAD	<i>Qt.</i>			<i>UFs</i>		
ORIGEM	<i>Criação</i>	20/02/1970				
	<i>Universidade desde</i>					
	<i>Observação</i>	Migração para o Sistema Federal (Processo 201307966).				
CRENCIAMENTO		Presencial e EAD				
CONCEITOS	<i>CI</i>	4 (2015)	<i>CI-EAD</i>	5 (2019)	<i>IGC</i>	3 (2021)

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

f) Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)



Quadro IV.15 – Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO		CÓD
IES	UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense	1189
MANT.	Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense		334
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora	
			NÃO LOCALIZADO
CNPJ	84.953.579/0001-05		
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Fundação Privada		
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos		
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Acafe</i> SIM
	<i>Qualificada como ICES</i>	NÃO	<i>Portaria</i>
	<i>Abruc</i>		SIM
	<i>Publicação</i>		
SEDE	<i>Município</i>	Lages	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Microrregião</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Mesorregião</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Associação de Municípios</i>		
CAMPI	<i>Sede</i>	Lages	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Outros</i>		<i>Cód. IBGE</i>
POLO EAD	<i>Qt.</i>		<i>UFs</i>
ORIGEM	<i>Criação</i>	03/04/1973	
	<i>Universidade desde</i>		
	<i>Observação</i>	Migração para o Sistema Federal em 11/12/2020 (Portaria 589).	
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD		
CONCEITOS	<i>CI</i>	4 (2017)	<i>CI-EAD</i>
			<i>IGC</i> 3 (2021)

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

g) Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)

Quadro IV.16 – Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD
IES	UNISUL Universidade do Sul de Santa Catarina	494
MANT.	Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina ¹	340
MARCAS	<p>Marca da IES</p> <p>Marca como UCR</p>  <p>NÃO LOCALIZADO</p> <p>Nova marca, como IES Mercantil</p> 	Marca da Fundação Mantenedora
CNPJ	86.445.293/0001-36	
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Fundação Privada	
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos	
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i> SIM	<i>Acafe</i> SIM
	<i>Qualificada como ICES</i> SIM	<i>Portaria</i> 683
		<i>Abruc</i> SIM
		<i>Publicação</i> 13/11/2014
SEDE	<i>Município</i> Tubarão	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Microrregião</i>	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Mesorregião</i>	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>	<i>Cód. IBGE</i>
CAMPI	<i>Sede</i> Tubarão	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Outros</i> Braço do Norte	<i>Cód. IBGE</i>
	Pedra branca	<i>Cód. IBGE</i>
	Florianópolis	<i>Cód. IBGE</i>
	Araranguá	<i>Cód. IBGE</i>
	Criciúma	<i>Cód. IBGE</i>
	Içara	<i>Cód. IBGE</i>
	Itajaí	<i>Cód. IBGE</i>
POLO EAD	<i>Qt.</i>	<i>UFs</i>
ORIGEM	<i>Criação</i> 18/10/1967	
	<i>Universidade desde</i>	
	<i>Observação</i>	<p>Adesão ao PROIES: Lei 12.688/2012.</p> <p>Em 2014 (processo MEC nº 201415276) havia realizado “Migração para o Sistema Federal”².</p> <p>Considerada nesta pesquisa como Universidade Comunitária Regional até 2022, por foi vendida para o Grupo Ânima Educacional, por esse motivo, também foi excluída da Acafe em Assembleia Geral no dia 15/10/2021.</p> <p>Processo nº 202107645 (MEC) de “Aditamento - Transferência de Manutenção” está “em análise”. Mas o novo Estatuto da Unisul foi aprovado em 17 de março de 2022 pelo Conselho Universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão, onde registra-se a mantenedora “Sociedade de Educação Superior e Cultura Brasil S.A., Pessoa Jurídica de Direito Privado, com fins lucrativos, sob CNPJ n.º 84.684.182/0001-57”³.</p>

CREENCIAMENTO	Presencial e EAD		
CONCEITOS	CI	5 (2017)	IGC 3 (2021)
		CI-EAD	

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

¹ Mantenedora, de fato, até 2022. No Cadastro e-MEC ainda está relacionada como Mantenedora da IES. Mas a mantenedora atual, de fato, é a Sociedade de Educação Superior e Cultura Brasil S.A.

² MEC (2023). Disponível em: emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDk0. Acesso em: 26 out. 2023.

³ UNISUL, 2022, p. 5. Disponível em: www.unisul.br/wp-content/uploads/2022/08/UniSul-Universidade-do-Sul-de-Santa-Catarina-Atualizacao-do-ESTATUTO.pdf. Acesso em: 26 out. 2023

Em novembro de 2019, após grave crise financeira, o Ministério Público autorizou a venda da Unisul ao Grupo Ânima. Atualmente a Unisul não é uma instituição comunitária, pois passou para a categoria de IES privada com fins lucrativos. Manteve-se na contabilização dos dados a Unisul como UCRs por se utilizar base de dados até 2020.

A Unisul foi vendida para o Grupo Ânima Educacional.


Conforme registrado em Ata da Assembleia Geral Ordinária da Acafe em 15 de outubro de 2021, a Unisul foi excluída da associação nesta data.

“1. Durante o ano de 2020 o Grupo Ânima Educacional (“Grupo Ânima”) e a Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina (“Fundação Unisul”) trabalharam em regime de cogestão da Universidade do Sul de Santa Catarina (“Unisul”); 2. Através do Ofício 01/2020 – PRESI, a Fundação Unisul esclareceu que “enquanto não efetivada a opção de transferência [...]” (Acafe, 2021)

Em novembro de 2019, após grave crise financeira, o Ministério Público autorizou a venda da Unisul ao Grupo Ânima. Atualmente a Unisul não é uma instituição comunitária, pois passou para a categoria de IES privada com fins lucrativos. Manteve-se a contabilização dos dados da Unisul como UCRs na análise por se utilizar base de dados até 2018.

h) Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)


Quadro IV.17 – Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO		CÓD			
IES	UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	3151			
MANT.	Fundeste	Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste	2912			
MARCAS	Marca da IES		Marca da Fundação Mantenedora			
						
CNPJ	82.804.642/0001-08					
NATUREZA	Privada sem fins lucrativos					
JURÍDICA	Fundação Privada Confessional					
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos					
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Acafe</i> SIM	<i>Abruc</i> SIM		
	<i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Portaria</i> 629	<i>Publicação</i> 31/10/2014		
SEDE	<i>Município</i>	Chapecó		<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Microrregião</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Mesorregião</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>			<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Associação de Municípios</i>					
CAMPI	<i>Sede</i>	Chapecó		<i>Cód. IBGE</i>		
	<i>Outros</i>	São Lourenço do Oeste		<i>Cód. IBGE</i>		
POLO EAD	<i>Qt.</i>			<i>UFs</i>		
ORIGEM	<i>Criação</i>	04/07/1970				
	<i>Universidade desde</i>					
	<i>Observação</i>	Sofreu mudança de nome: era Universidade Comunitária Regional de Chapecó. No eMec a IES é considerada confessional. Segundo a própria instituição, em 26 out. 2023, trata-se de erro no sistema e que a Unochapecó não é confessional. Migração para o Sistema Federal (Processo 201414850).				
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD					
CONCEITOS	<i>CI</i>	5 (2017)	<i>CI-EAD</i>	4 (2022)	<i>IGC</i>	3 (2021)

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

i) Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe (Uniarp)

Quadro IV.18 – Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe (UNIARP)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO		CÓD
IES	UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	15032
MANT.	FUNIARP	Fundação Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	14626
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora	
		NÃO LOCALIZADO	
CNPJ	82.798.828/0001-00		
NATUREZA JURÍDICA	Privada sem fins lucrativos Fundação Privada		
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos		
COMUNITÁRIA <i>eMec</i> <i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Acafe</i>	SIM
	NÃO	<i>Portaria</i>	
SEDE <i>Município</i> <i>Microrregião</i> <i>Mesorregião</i> <i>Reg. Geo. Imediata</i> <i>Reg. Geo. Intermediária</i> <i>Associação de Municípios</i>	Caçador		<i>Cód. IBGE</i>
			<i>Cód. IBGE</i>
			<i>Cód. IBGE</i>
			<i>Cód. IBGE</i>
			<i>Cód. IBGE</i>
CAMPI <i>Sede</i> <i>Outros</i>	Caçador		<i>Cód. IBGE</i>
	Fraiburgo		<i>Cód. IBGE</i>
POLO EAD <i>Qt.</i>			<i>UFs</i>
ORIGEM <i>Criação</i> <i>Universidade desde</i> <i>Observação</i>	Recred 03/09/2015		
	Migração para o Sistema Federal em 11/12/2020 (Portaria 588)		
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD		
CONCEITOS <i>CI</i>	<i>CI-EAD</i>	4 (2015)	<i>IGC</i> 4 (2021)


Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

A UNIARP migrou para o sistema federal em 11 de dezembro de 2020 (Portaria MEC 588/2020), assim, como o Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) que teve a oficialização da sua migração publicada no dia anterior (Portaria 595/2020).

j) Universidade Regional de Blumenau (Furb)

A FURB é uma IES mantida por fundação pública municipal, cobra mensalidade. A autodeclaração como comunitária não é explícita, como as demais ICES de SC. Apresenta-se como a “primeira faculdade do interior do estado de Santa Catarina e foi criada em 1964, como fruto do movimento comunitário” (FURB, 2023a). Em 2019, sua reitora recebeu homenagem, na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc), “por liderar o desenvolvimento de uma universidade comunitária no estado.” (FURB, 2019). A FURB sediou o Fórum em Defesa das Universidades Comunitárias de Santa Catarina (FURB, 2023b). É associada à Acafe, está conectada à Plataforma On e cadastrada no programa Programas de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina (Universidade Gratuita) com outras 15 ICES no Estado.


Quadro IV.19 – Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe (Uniarp)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO		CÓD
IES	FURB	Universidade Regional de Blumenau	76
MANT.	Universidade Regional de Blumenau		60
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora	
			
		NÃO LOCALIZADO	
CNPJ	82.662.958/0001-02		
NATUREZA JURÍDICA	Pessoa Jurídica de Direito Privado Fundação Municipal		
CAT. ADM.	Privada sem fins lucrativos		
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Acafe</i> SIM
	<i>Qualificada como ICES</i>	NÃO	<i>Portaria</i>
			<i>Abruc</i> SIM
			<i>Publicação</i>
SEDE	<i>Município</i>	Blumenau	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Microrregião</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Mesorregião</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>		<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Associação de Municípios</i>		
CAMPI	<i>Sede</i>	Blumenau	<i>Cód. IBGE</i>
	<i>Outros</i>		<i>Cód. IBGE</i>
POLO EAD	<i>Qt.</i>		<i>UFs</i>
ORIGEM	<i>Criação</i>		
	<i>Universidade desde</i>		
	<i>Observação</i>		
CRENCIAMENTO	Presencial e EAD		
CONCEITOS	<i>CI</i>	<i>CI-EAD</i> 5 (2015)	<i>IGC</i> 4 (2021)

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

k) Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI)

Quadro IV.20 – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI)

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	CÓD				
IES	UNIDAVI	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí				
MANT.	FEDAVI	Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí				
MARCAS	Marca da IES	Marca da Fundação Mantenedora				
		NÃO LOCALIZADO				
CNPJ	85.784.023/0001-97					
NATUREZA JURÍDICA	Fundação Privada					
CAT. ADM.	Privada Sem Fins Lucrativos					
COMUNITÁRIA	<i>eMec</i>	SIM	<i>Acafe</i>	SIM	<i>Abruc</i>	
	<i>Qualificada como ICES</i>	SIM	<i>Portaria</i>		<i>Publicação</i>	
SEDE	<i>Município</i>	Rio do Sul			<i>Cód. IBGE</i>	
	<i>Microrregião</i>				<i>Cód. IBGE</i>	
	<i>Mesorregião</i>				<i>Cód. IBGE</i>	
	<i>Reg. Geo. Imediata</i>				<i>Cód. IBGE</i>	
	<i>Reg. Geo. Intermediária</i>				<i>Cód. IBGE</i>	
CAMPI	<i>Sede</i>	Rio do Sul			<i>Cód. IBGE</i>	
	<i>Outros</i>				<i>Cód. IBGE</i>	
POLO EAD	<i>Qt.</i>				<i>UFs</i>	
ORIGEM	<i>Criação</i>	1966				
	<i>Universidade desde</i>					
	<i>Observação</i>					
CREDENCIAMENTO						
CONCEITOS	<i>CI</i>	4 (2023)	<i>CI-EAD</i>	5 (2018)	<i>IGC</i>	4 (2022)

Fonte: autor, a partir de MEC (2023).

Apêndice V. Concluintes participantes do ENADE nos Ciclos 3, 4 e 5

Quadro V.1 Concluintes participantes do ENADE nos Ciclos 3, 4 e 5 (2010-2019)

REGIÃO	RS							
ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
2009	5.849	1.802	59	0	5.080	1.844	3.076	17.710
2010	1.827	1.606	12	0	1.429	746	199	5.819
2011	3.372	3.245	90	0	2.663	8.693	441	18.504
2012	7.033	1.498	22	0	5.304	4.412	3.079	21.348
2013	2.433	2.043	43	0	1.821	2.226	256	8.822
2014	4.594	4.835	107	0	3.566	2.310	742	16.154
2015	8.014	2.321	25	0	6.992	3.543	4.494	25.389
2016	2.722	2.854	2	0	1.963	1.289	844	9.674
2017	5.045	5.451	171	0	4.004	2.510	1.199	18.380
2018	6.861	3.011	73	0	5.344	3.703	4.393	23.385
2019	5.922	5.453	112	0	3.279	1.780	3.059	19.605
REGIÃO	SC							
ANO	UCR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	DEMAIS IESC	PSFL	MERCANTIL	TOTAL
2009	6.340	499	281	41	936	513	4.139	12.749
2010	2.412	321	272	0	134	98	914	4.151
2011	3.185	827	335	32	242	588	3.696	8.905
2012	8.113	699	317	63	973	1.691	6.819	18.675
2013	2.488	596	205	0	54	66	1.915	5.324
2014	4.762	1.723	1.370	100	282	631	7.977	16.845
2015	8.827	1.123	236	231	1.142	1.505	8.418	21.482
2016	2.841	1.150	168	0	296	102	2.371	6.928
2017	5.398	2.679	1.252	128	540	998	11.530	22.525
2018	7.512	1.161	356	198	1.010	970	9.355	20.562
2019	6.157	2.298	707	0	702	657	8.133	18.654

Apêndice VI. Variáveis selecionadas nos microdados do ENADE

Quando VI.1 - Variáveis selecionadas nos microdados do ENADE (2010 a 2018)

CÓDIGO	VARIÁVEL	ALTERNATIVA(S) SELECIONADA
IES		
CO_IES	Código da IES (e-Mec)	Selecionado a partir de lista de IES, produzida a partir dos microdados do Censo da Educação Superior, com id. de UCRs
INSCRITO		
TP_SEXO	Sexo do inscrito	M = Masculino F = Feminino
TP_INSCRICAO	Indicador de concluinte	0 = Concluinte ou 0=Inscrito (10a16,18) 1 = Concluinte (2017)
VARIÁVEIS DE PRESENÇA		
TP_PRES	Tipo de presença	555 = Presente
TP_PR_GER	Tipo de presença na prova	555 = OK
TP_PR_OB_FG	Tipo de presença na parte objetiva na formação geral	555 = OK
TP_PR_DI_FG	Tipo de presença na parte discursiva na formação geral	555 = OK
TP_PR_OB_CE	Tipo de presença na parte objetiva no comp. específico	555 = OK
TP_PR_DI_CE	Tipo de presença na parte discursiva no comp; específico	555 = OK
VARIÁVEIS DE DESEMPENHO		
NT_CE	Nota bruta no comp. especif.	MÉDIA
VARIÁVEIS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO		
2010-2018: QE_I02	2010-2015: Como você se considera? 2016-2018: Qual é a sua cor ou raça?	2010-2015: A = Branco(a). B = Negro(a). C = Pardo(a)/mulato(a). D = Amarelo(a) (de origem oriental). E = Indígena ou de origem indígena. 2016-2018: A = Branca. B = Preta. C = Amarela. D = Parda. E = Indígena. F = Não quero declarar.
2013-2018: QE_I05	2013-2018: Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?	2013-2018: A = Nenhuma. B = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). C = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série). D = Ensino médio. E = Ensino Superior - Graduação. F = Pós-graduação.
2010-2012: qe_i14	2010-2012: Qual o grau de escolaridade da sua mãe?	2010-2012: A = Nenhuma escolaridade. B = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série). C = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série). D = Ensino médio. E = Ensino superior. F = Pós-graduação.

<p>2014-2018: QE_I08</p> <p>2013: QE_I07</p>	<p>2013-2018: Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?</p>	<p>2013-2018: A = Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.320,00). B = De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.320,01 a R\$ 2.640,00). C = De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.640,01 a R\$ 3.960,00). D = De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.960,01 a R\$ 5.280,00). E = De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.280,01 a R\$ 8.800,00). F = De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 8.800,01 a R\$ 26.400,00). G = Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 26.400,00).</p>
<p>2010-2012: qe_i5</p>	<p>2010-2012: Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)</p>	<p>2010-2012: A = Nenhuma. B = Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50) C = Acima de 1,5 até 3 salários mín. (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00). D = Acima de 3 até 4,5 sal. mín. (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50). E = Acima de 4,5 até 6 salários mín. (R\$ 2.092,51 a R\$ 2.790,00). F = Acima de 6 até 10 salários mín. (R\$ 2.790,01 a R\$ 4.650,00). G = Acima de 10 até 30 sal. mín. (R\$ 4.650,01 a R\$ 13.950,00). H = Acima de 30 salários mín. (mais de R\$ 13.950,01).</p>
<p>2014-2018: QE_I17</p> <p>2013: QE_I16</p> <p>2010-2012: qe_i17</p>	<p>2014-2018: Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</p> <p>2013: Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</p> <p>2010-2012: Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</p>	<p>2014-2018: A = Todo em escola pública. B = Todo em escola privada (particular). C = Todo no exterior. D = A maior parte em escola pública. E = A maior parte em escola privada (particular). F = Parte no Brasil e parte no exterior.</p> <p>2013: A = Todo em escola pública. B = Todo em escola privada (particular). C = A maior parte em escola pública. D = A maior parte em escola privada (particular).</p> <p>2010-2012: A = Todo em escola pública. B = Todo em escola privada (particular). C = A maior parte em escola pública. D = A maior parte em escola privada (particular). E = Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).</p>

Fonte: autor, a partir dos dicionários de variáveis dos microdados do ENADE de 2010 a 2018 (INEP, 2019).

Apêndice VII. Insumos para cálculo da análise de representatividade legislativa

Tabela VII.1 – Candidatos/as e eleitos/as para o legislativo no Brasil. RS e SC em 2014

ANO 2014												
REGIÃO	BRASIL: CONGRESSO NACIONAL				RS: ASSEMBLEIA LEGISLATIVA				SC: ASSEMBLEIA LEGISLATIVA			
GÊNERO	CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%
FEMININO	1829	29%	56	10%	197	29%	7	13%	115	28%	4	10%
MASCULINO	4514	71%	484	90%	472	71%	48	87%	294	72%	36	90%
TOTAL	6343	100%	540	100%	669	100%	55	100%	409	100%	40	100%
COR/RAÇA	CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%
AMARELA	36	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
BRANCA	3769	59%	433	80%	612	91%	54	98%	380	93%	40	100%
PRETA	612	10%	21	4%	33	5%	0	0%	18	4%	0	0%
PARDA	1900	30%	86	16%	23	3%	1	2%	11	3%	0	0%
INDÍGENA	26	0%	0	0%	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	6343	100%	540	100%	669	100%	55	100%	409	100%	40	100%
BA	3805	60%	433	80%	612	91%	54	98%	380	93%	40	100%
PPI	2538	40%	107	20%	57	9%	1	2%	29	7%	0	0%
TOTAL	6343	100%	540	100%	669	100%	55	100%	409	100%	40	100%
COR/RAÇA	CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%
FEMININO												
AMARELA	11	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
BRANCA	1020	16%	45	8%	178	27%	7	13%	103	25%	4	10%
PRETA	219	3%	3	1%	13	2%	0	0%	6	1%	0	0%
PARDA	569	9%	8	1%	6	1%	0	0%	6	1%	0	0%
INDÍGENA	10	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	6343	100%	540	100%	669	100%	55	100%	409	100%	40	100%
BA	1031	16%	45	8%	178	27%	7	13%	103	25%	4	100%
PPI	798	13%	11	2%	19	3%	0	0%	12	3%	0	0%
TOTAL	6343	100%	540	100%	669	100%	55	100%	409	100%	4	100%

Fonte: autor, a partir de Senado Federal (2024)

Tabela VII.2 – Candidatos/as e eleitos/as para o legislativo no Brasil, RS e SC em 2018

ANO	2018											
	REGIÃO	BRASIL				RS				SC		
GÊNERO	CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%
FEMININO	2615	31%	83	15%	264	32%	9	16%	142	32%	5	13%
MASCULINO	5806	69%	483	85%	561	68%	46	84%	301	68%	35	88%
TOTAL	8421	100%	566	100%	825	100%	55	100%	443	100%	40	100%
COR/RAÇA	CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%
AMARELA	56	1%	2	0%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%
BRANCA	4877	58%	426	75%	722	88%	54	98%	387	87%	39	98%
PRETA	911	11%	24	4%	67	8%	0	0%	22	5%	0	0%
PARDA	2537	30%	113	20%	34	4%	1	2%	33	7%	1	3%
INDÍGENA	40	0%	1	0%	2	0%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	8421	100%	566	100%	825	100%	55	100%	443	100%	40	100%
BA	4933	59%	428	76%	722	88%	54	98%	388	88%	39	98%
PPI	3488	41%	138	24%	103	12%	1	2%	55	12%	1	3%
TOTAL	8421	100%	566	100%	825	100%	55	100%	443	100%	40	100%
COR/RAÇA FEMININO	CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%
AMARELA	24	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%
BRANCA	1452	17%	68	12%	216	26%	9	16%	125	28%	5	13%
PRETA	370	4%	4	1%	35	4%	0	0%	7	2%	0	0%
PARDA	754	9%	10	2%	13	2%	0	0%	9	2%	0	0%
INDÍGENA	15	0%	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	8421	100%	566	100%	825	100%	55	100%	443	100%	40	100%
BA	1476	18%	68	12%	216	26%	9	16%	126	28%	5	13%
PPI	1139	14%	15	3%	48	6%	0	0%	16	4%	0	0%
TOTAL	8421	100%	566	100%	825	100%	55	100%	443	100%	40	13%

Fonte: autor, a partir de Senado Federal (2024)

Tabela VII.3 – Candidatos/as e eleitos/as para o legislativo no Brasil, RS e SC em 2022

ANO	2022											
	REGIÃO	BRASIL				RS				SC		
GÊNERO	CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%
FEMININO	3534	35%	95	18%	260	32%	11	20%	193	32%	3	8%
MASCULINO	6642	65%	445	82%	547	68%	44	80%	404	68%	37	93%
TOTAL	10176	100%	540	100%	807	100%	55	100%	597	100%	40	100%
COR/RAÇA	CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%
AMARELA	41	0%	3	1%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%
BRANCA	5161	51%	387	72%	660	82%	50	91%	496	83%	40	100%
PRETA	1429	14%	30	6%	84	10%	3	5%	39	7%	0	0%
PARDA	3428	34%	111	21%	58	7%	2	4%	57	10%	0	0%
INDÍGENA	58	1%	7	1%	5	1%	0	0%	3	1%	0	0%
TOTAL	10176	100%	540	100%	807	100%	55	100%	597	100%	40	100%
BA	5202	51%	390	72%	660	82%	50	91%	497	83%	40	100%
PP	4915	48%	148	27%	147	18%	5	9%	99	17%	0	0%
TOTAL	10176	100%	540	100%	807	100%	55	100%	597	100%	40	100%
COR/RAÇA	CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS		CANDIDATOS/AS		ELEITOS/AS	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%
FEMININO	14	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
AMARELA	14	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
BRANCA	1663	16%	62	11%	199	25%	8	15%	154	26%	3	8%
PRETA	634	6%	13	2%	41	5%	2	4%	19	3%	0	0%
PARDA	1180	12%	16	3%	18	2%	1	2%	16	3%	0	0%
INDÍGENA	25	0%	4	1%	2	0%	0	0%	3	1%	0	0%
TOTAL	10176	100%	540	100%	807	100%	55	100%	597	100%	40	100%
BA	1677	16%	62	11%	199	25%	8	15%	154	26%	3	8%
PP	1839	18%	33	6%	61	8%	3	5%	38	6%	0	0%
TOTAL	10176	100%	540	100%	807	100%	55	100%	597	100%	40	8%

Fonte: autor, a partir de Senado Federal (2024)

Tabela VII.4 – IPP.FEM e IPP.PPI no Brasil, RS e SC em 2014, 2018 e 2022

REGIÃO	GRUPO	CENSO			PNAD	
		2010	2022	2014	2018	2022
BRASIL	FEM	51,03%	51,48%	51,05%	51,09%	51,13%
	PPI	51,17%	56,12%	54,03%	56,14%	55,92%
RS	FEM	51,33%	51,71%	51,29%	50,84%	51,22%
	PPI	16,44%	21,50%	20,10%	20,03%	21,52%
SC	FEM	50,38%	50,71%	49,77%	50,44%	50,34%
	PPI	15,61%	23,55%	20,03%	19,31%	20,81%

Fonte: autor, a partir de IBGE (IBGE, 2024a, 2024b, 2024c)

Apêndice VIII – Gráficos dos dados produzidos na análise de acessibilidade na educação superior

Gráficos do

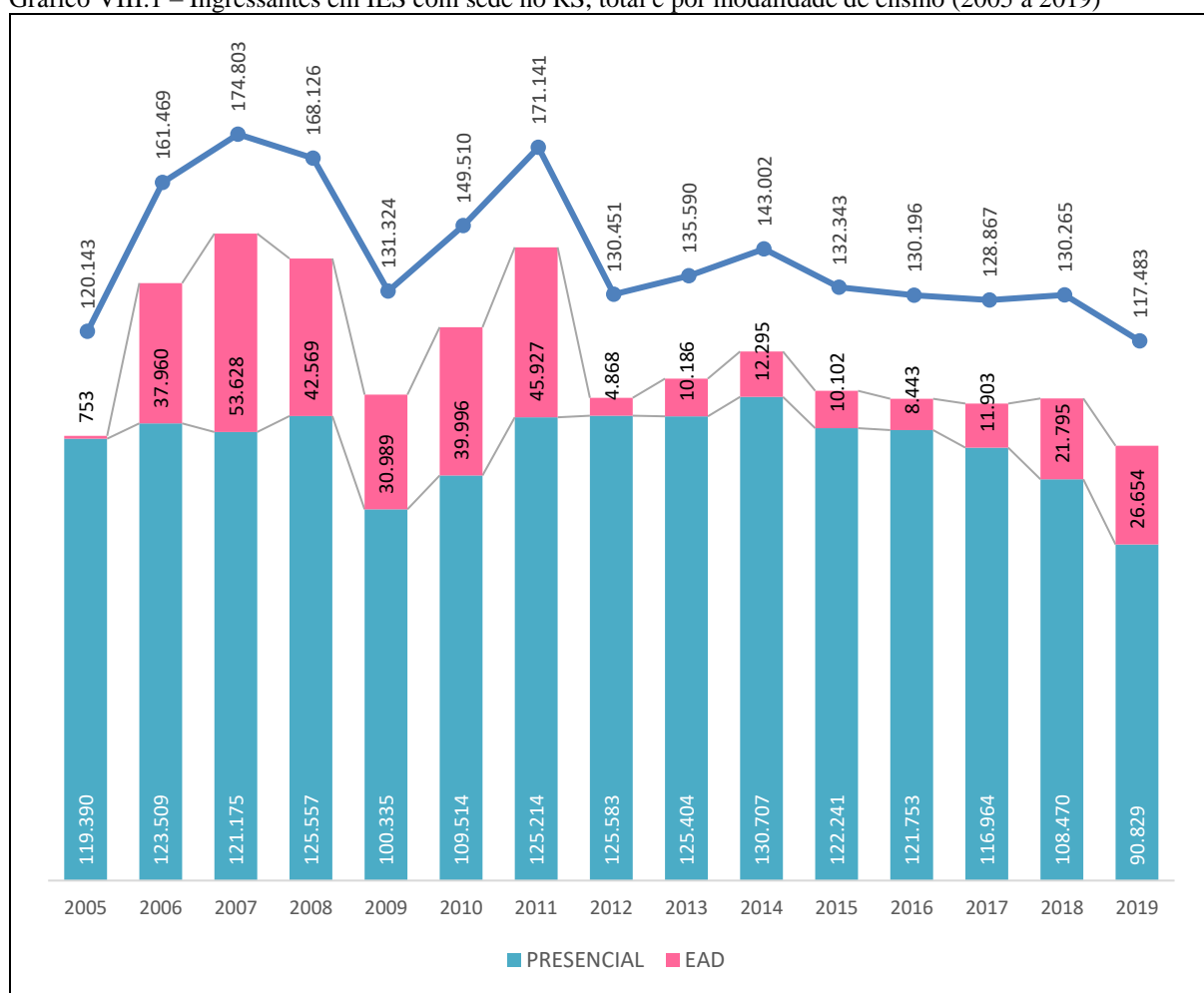
7.1.4 Acessibilidade na educação superior – matrículas

Gráficos do item

7.1.4.1 Ingressantes

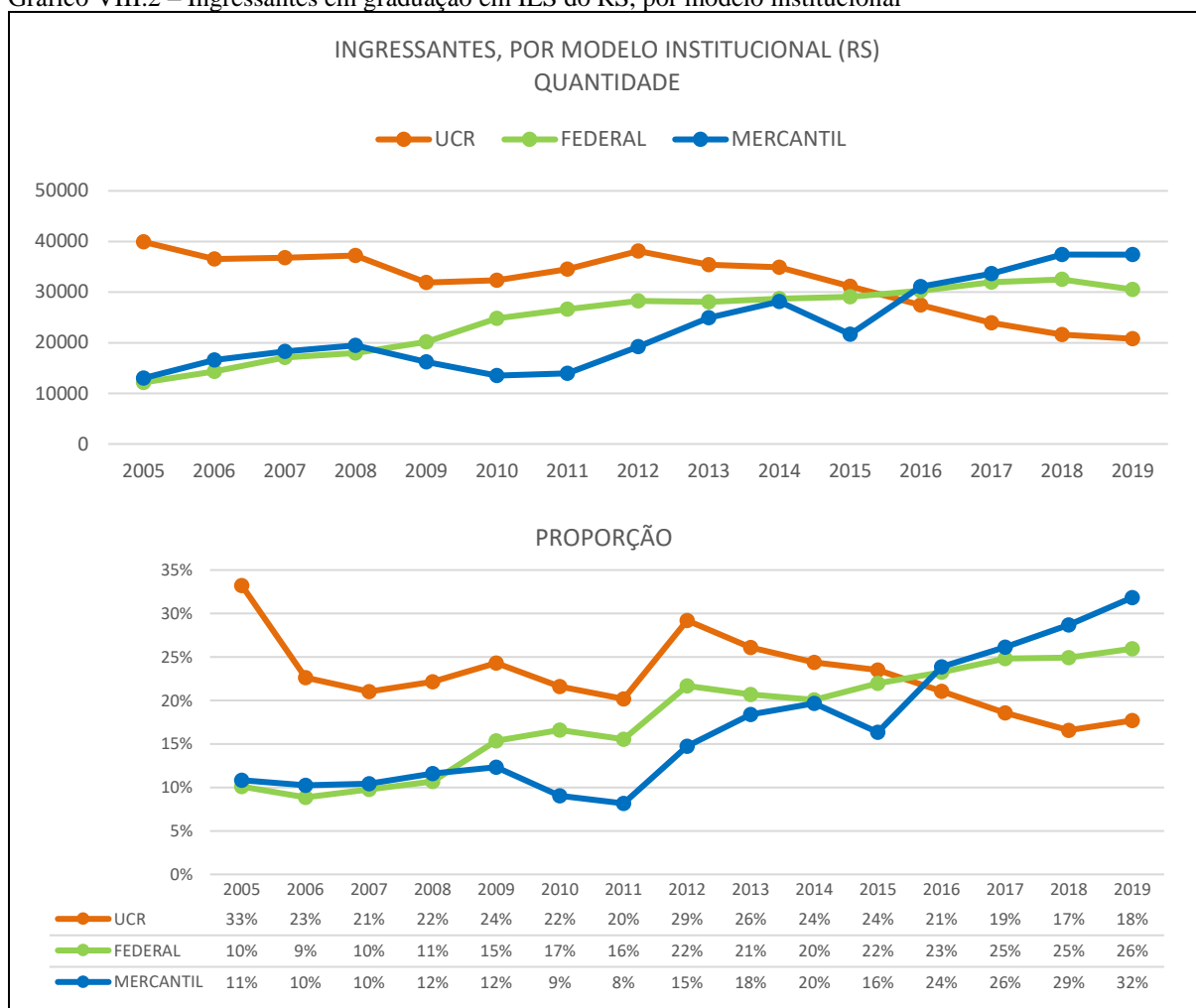
Rio Grande do Sul

Gráfico VIII.1 – Ingressantes em IES com sede no RS, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



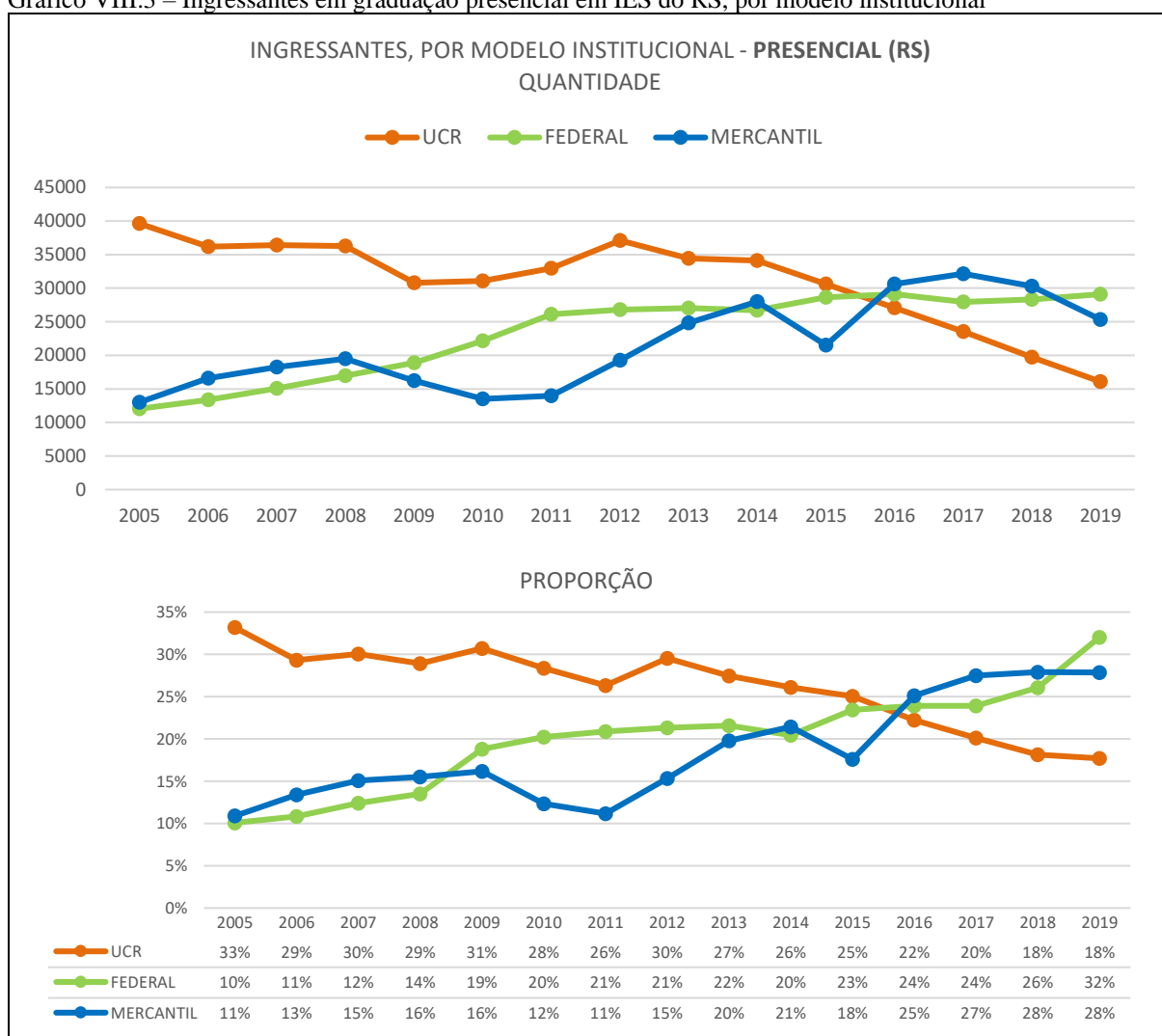
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.2 – Ingressantes em graduação em IES do RS, por modelo institucional



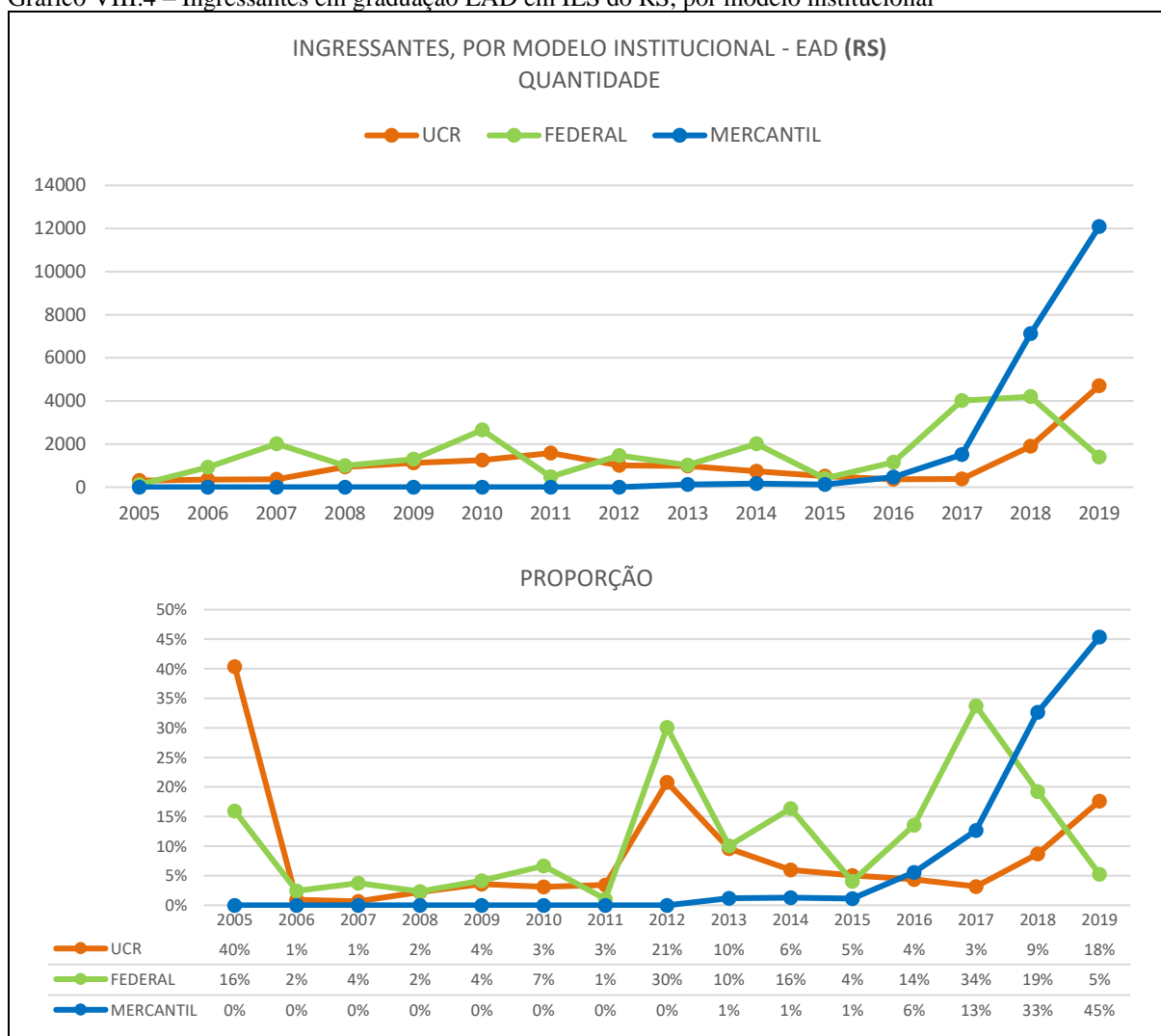
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.3 – Ingressantes em graduação presencial em IES do RS, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

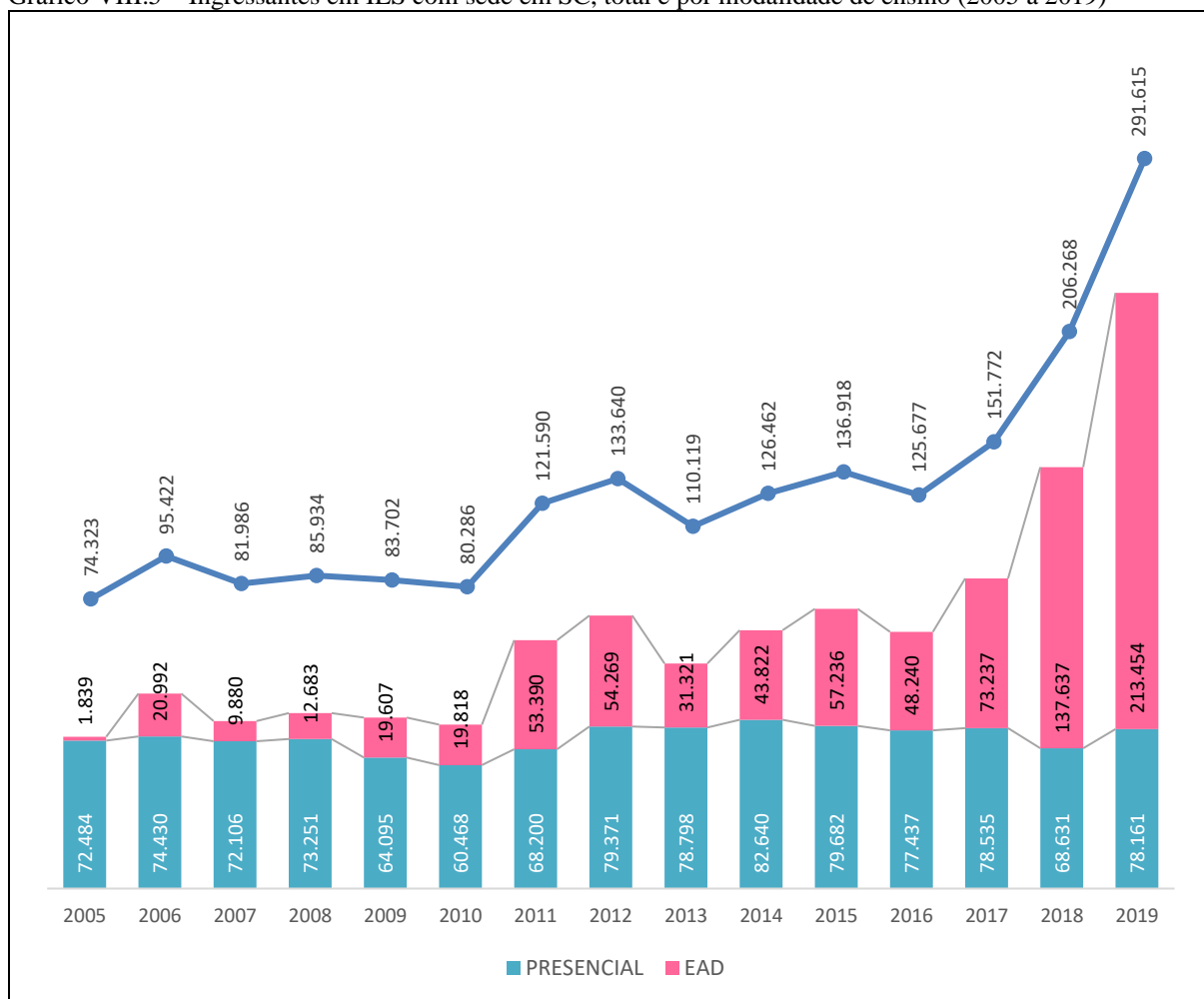
Gráfico VIII.4 – Ingressantes em graduação EAD em IES do RS, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

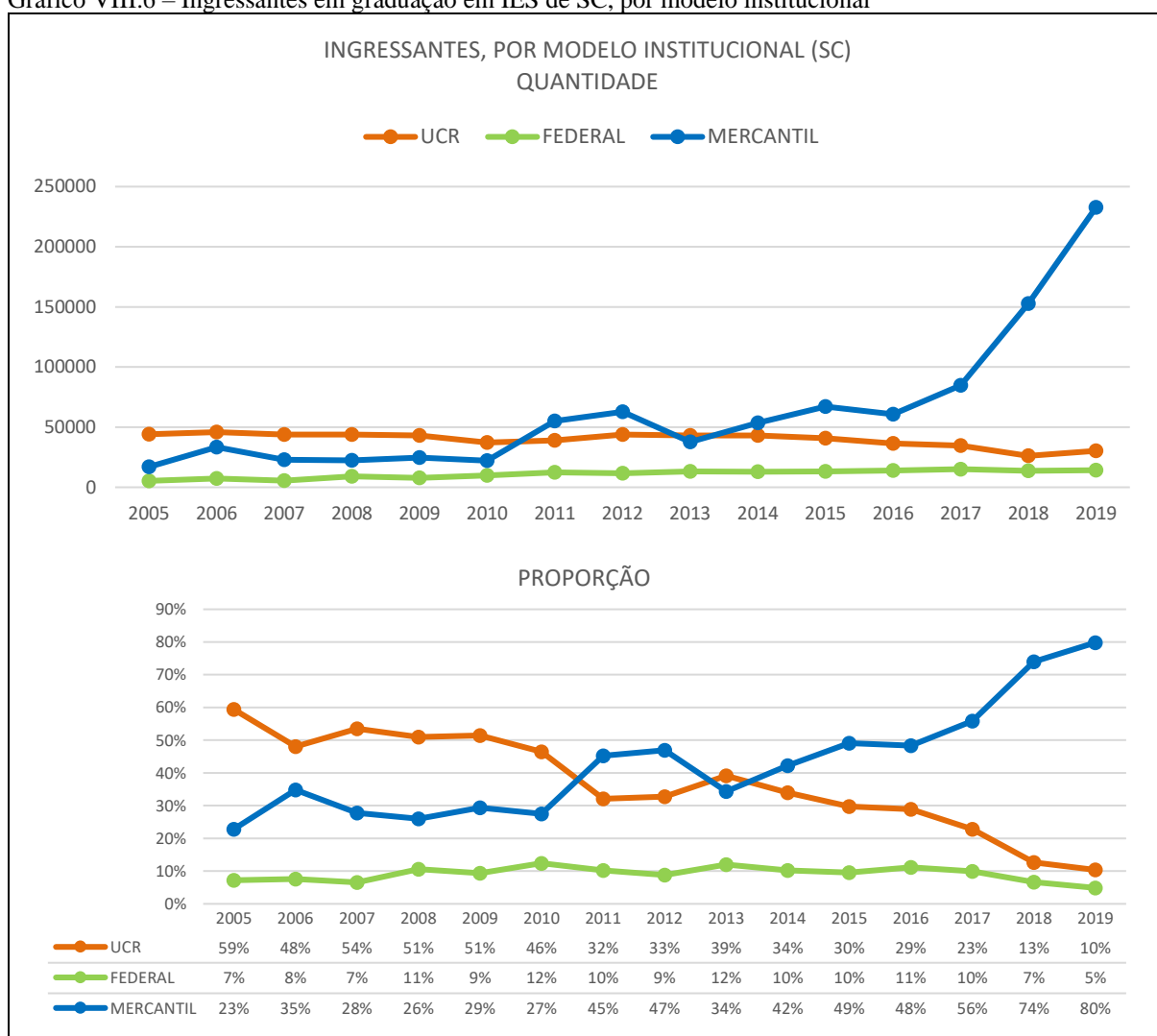
Santa Catarina

Gráfico VIII.5 – Ingressantes em IES com sede em SC, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



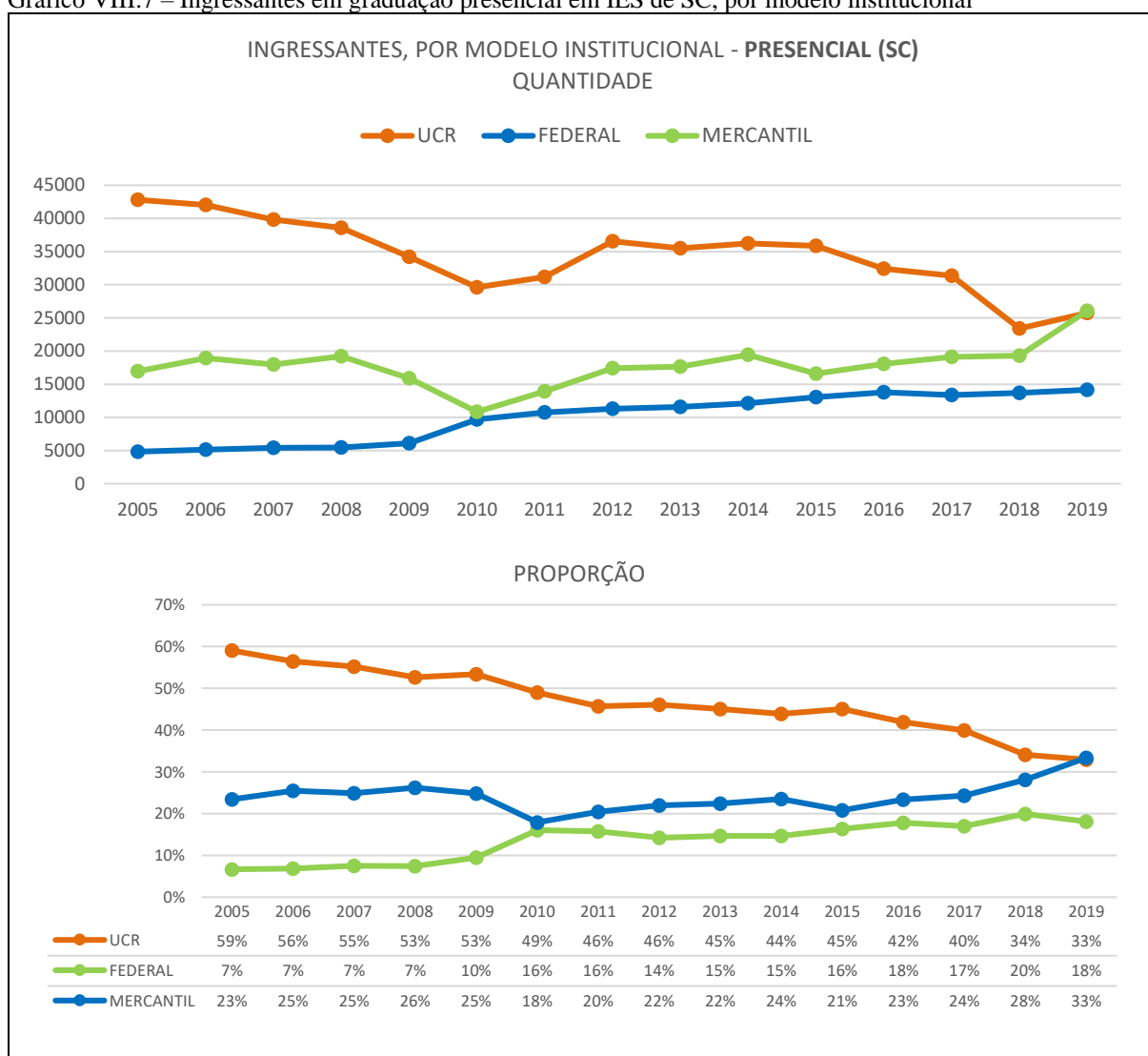
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.6 – Ingressantes em graduação em IES de SC, por modelo institucional



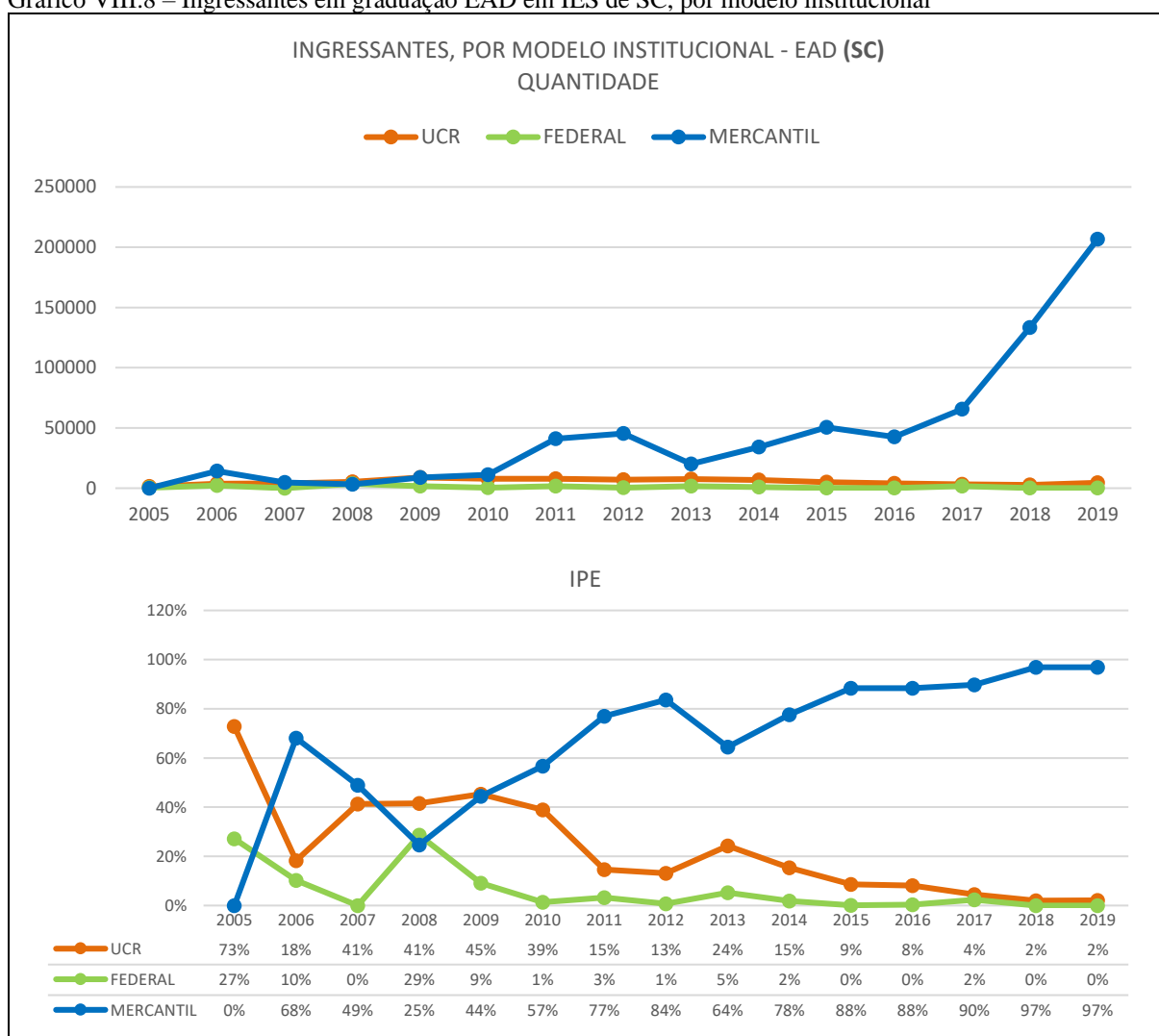
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.7 – Ingressantes em graduação presencial em IES de SC, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

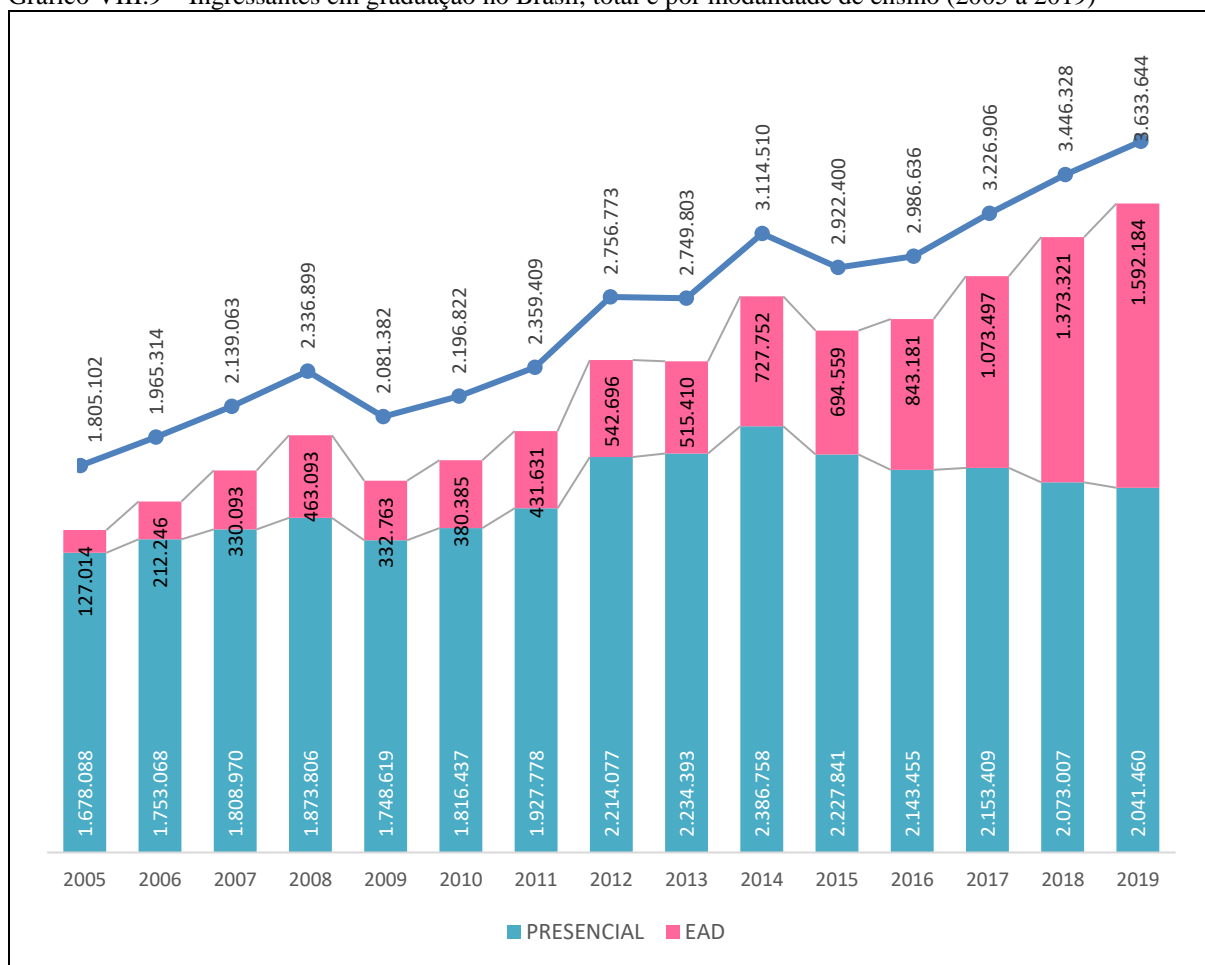
Gráfico VIII.8 – Ingressantes em graduação EAD em IES de SC, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

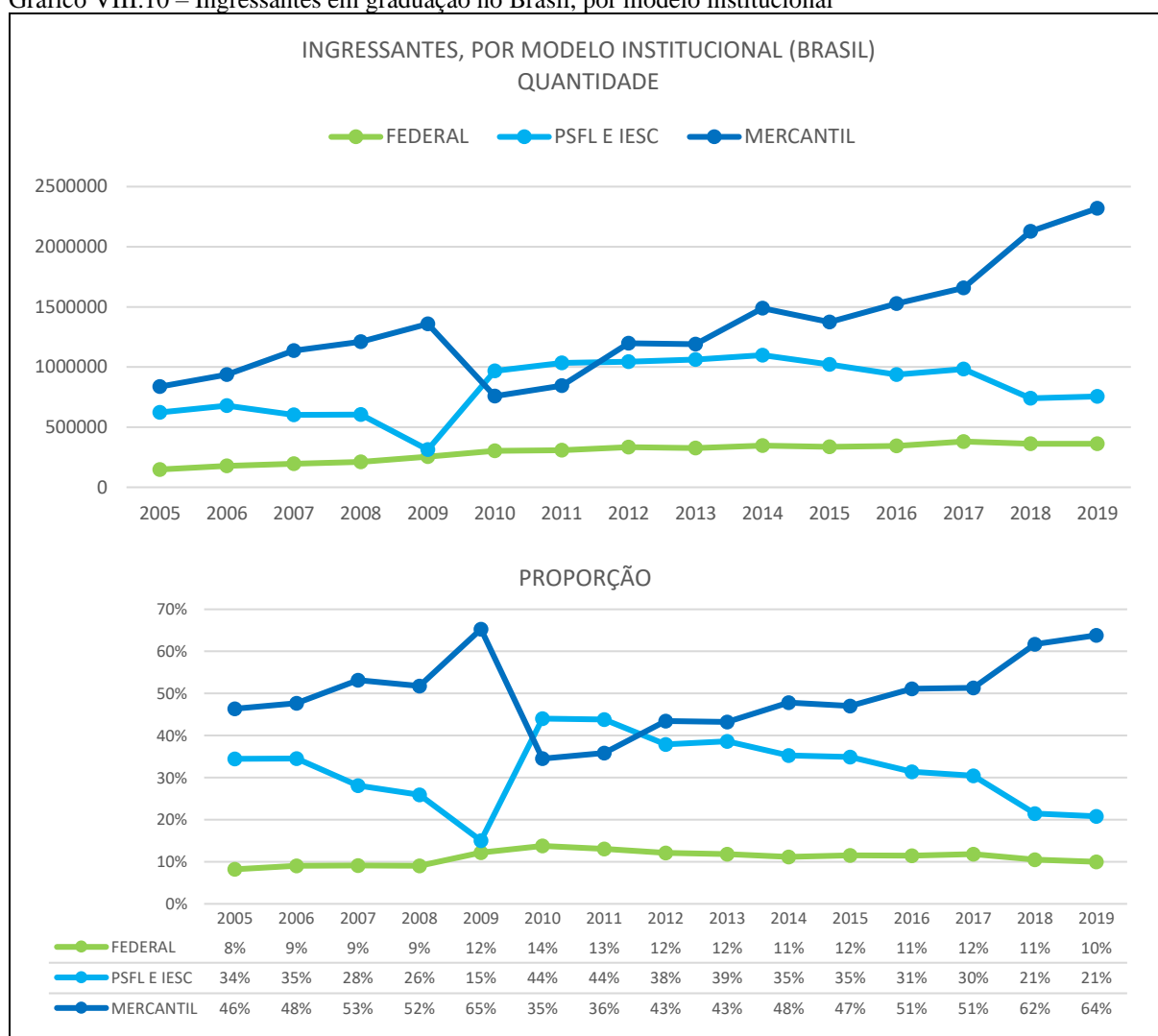
Brasil

Gráfico VIII.9 – Ingressantes em graduação no Brasil, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



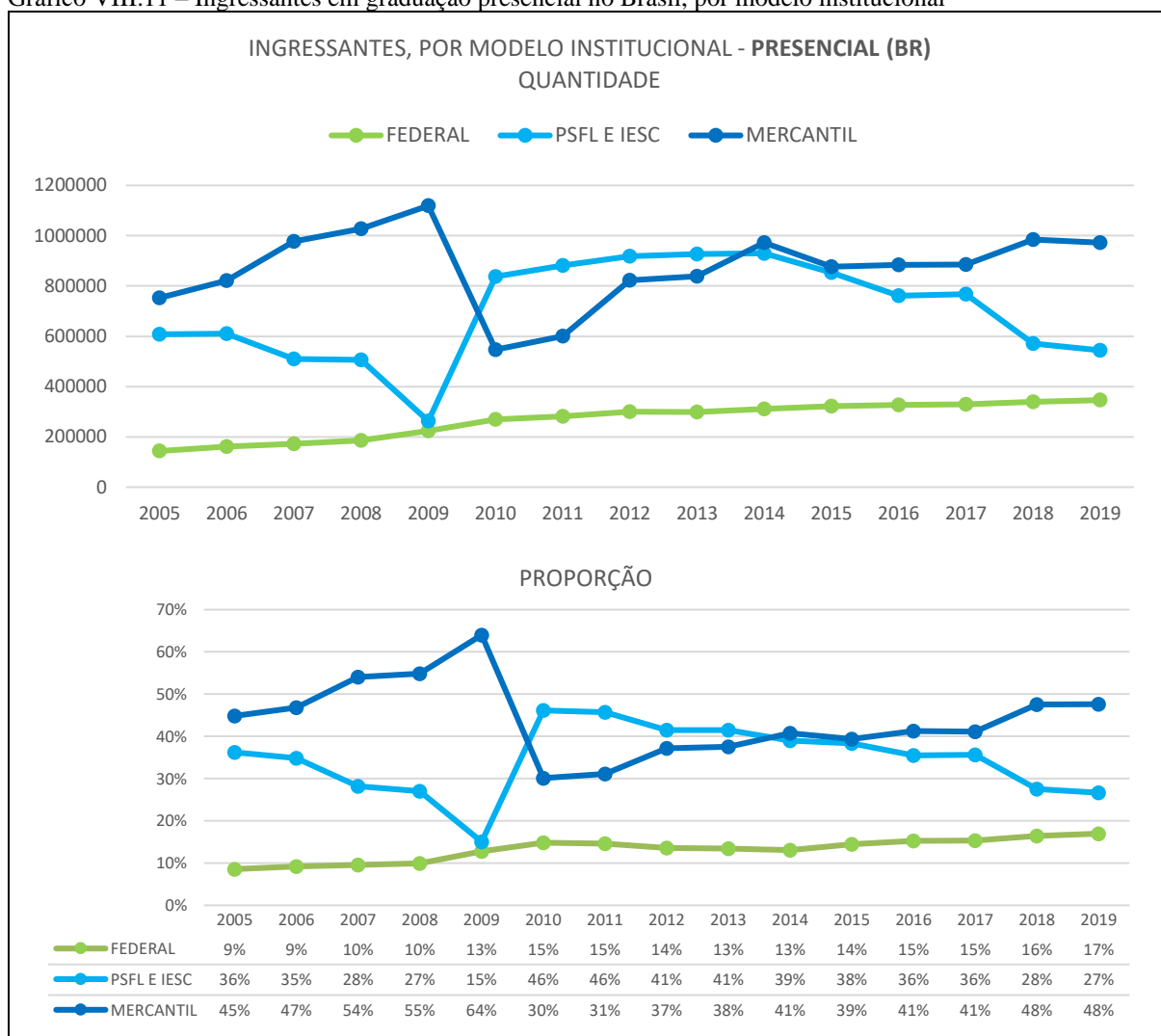
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.10 – Ingressantes em graduação no Brasil, por modelo institucional



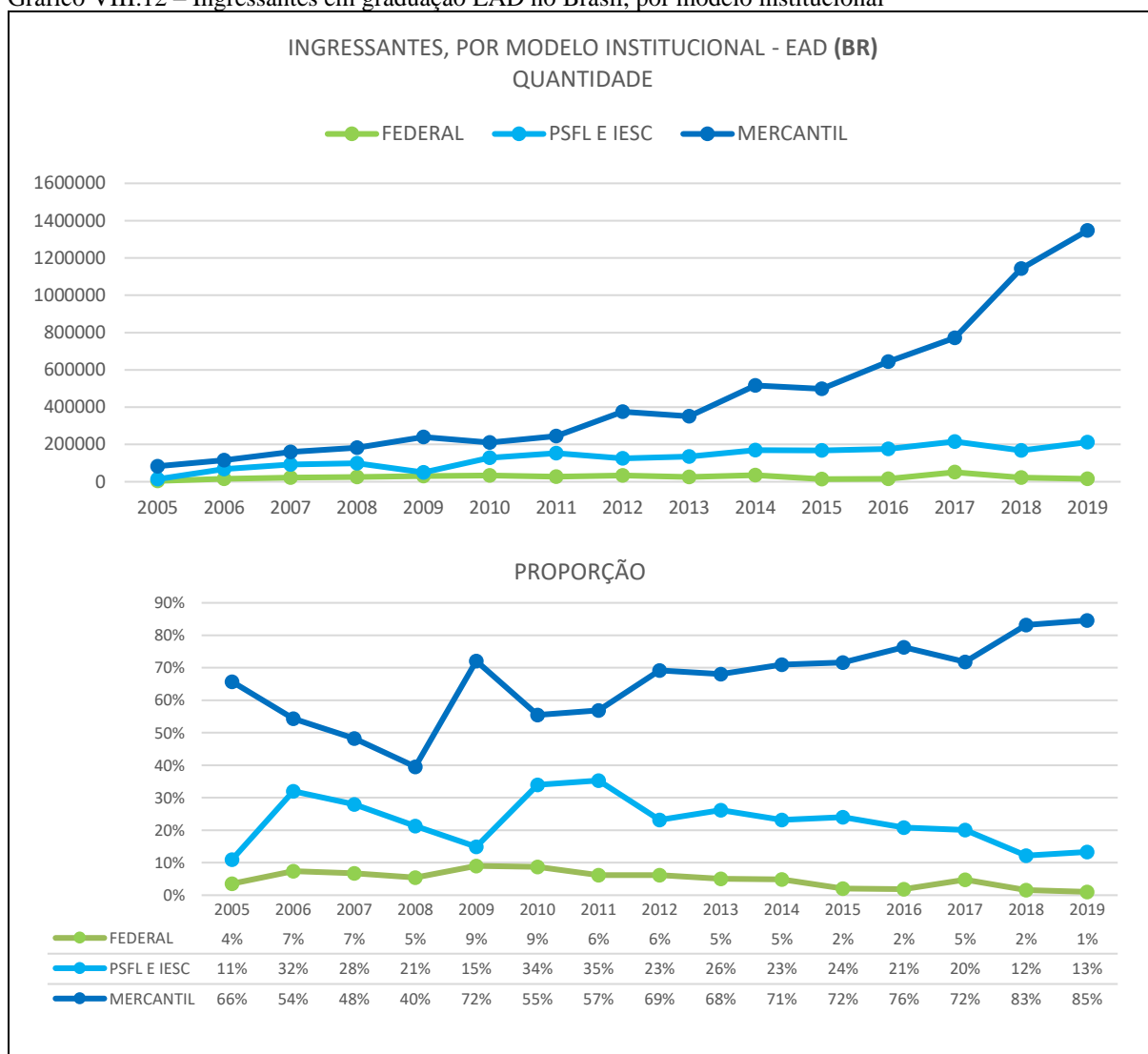
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.11 – Ingressantes em graduação presencial no Brasil, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.12 – Ingressantes em graduação EAD no Brasil, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

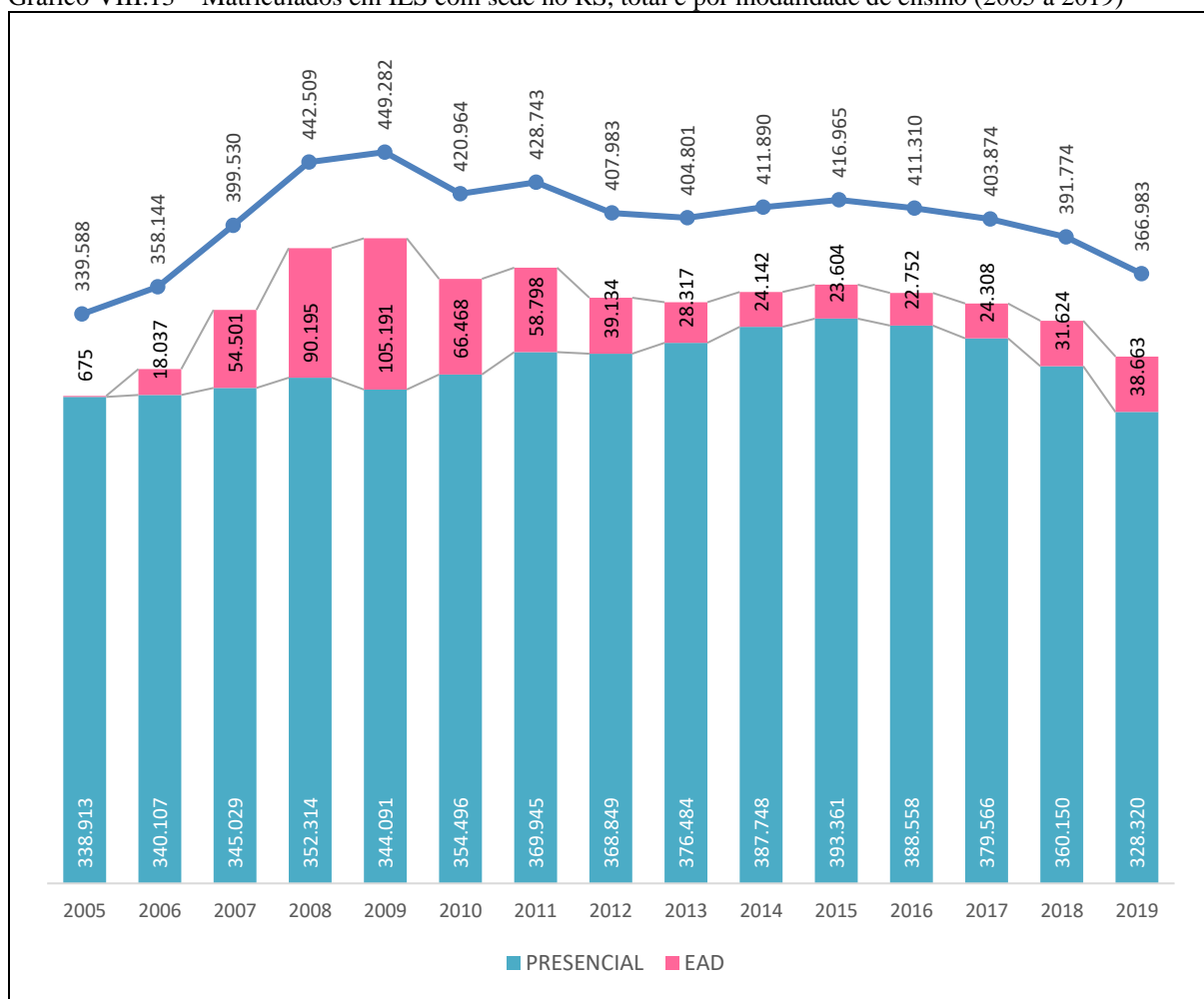
Gráficos do item

7.1.4.2 Matrículas

a) Matrículas totais

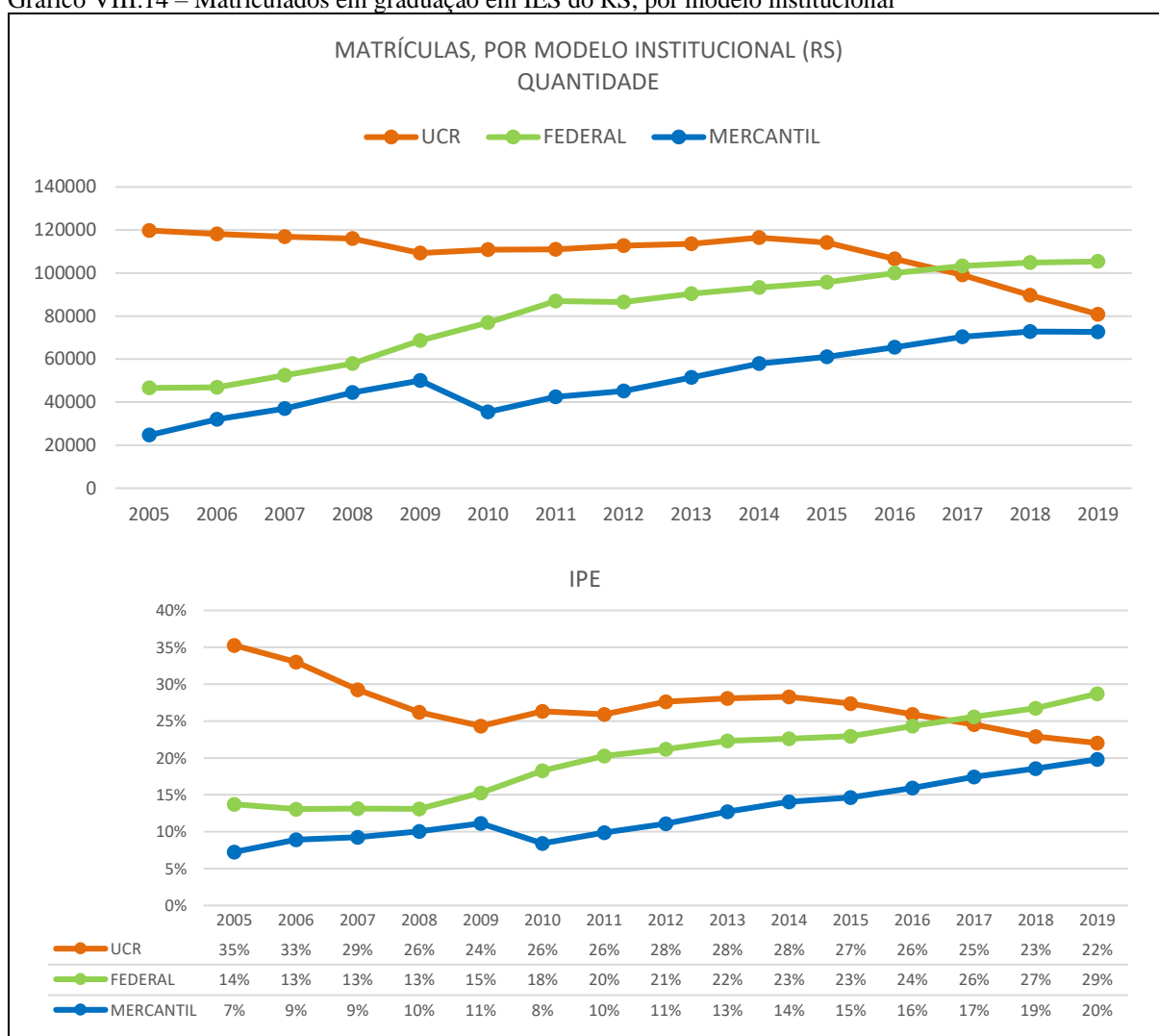
Rio Grande do Sul

Gráfico VIII.13 – Matriculados em IES com sede no RS, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



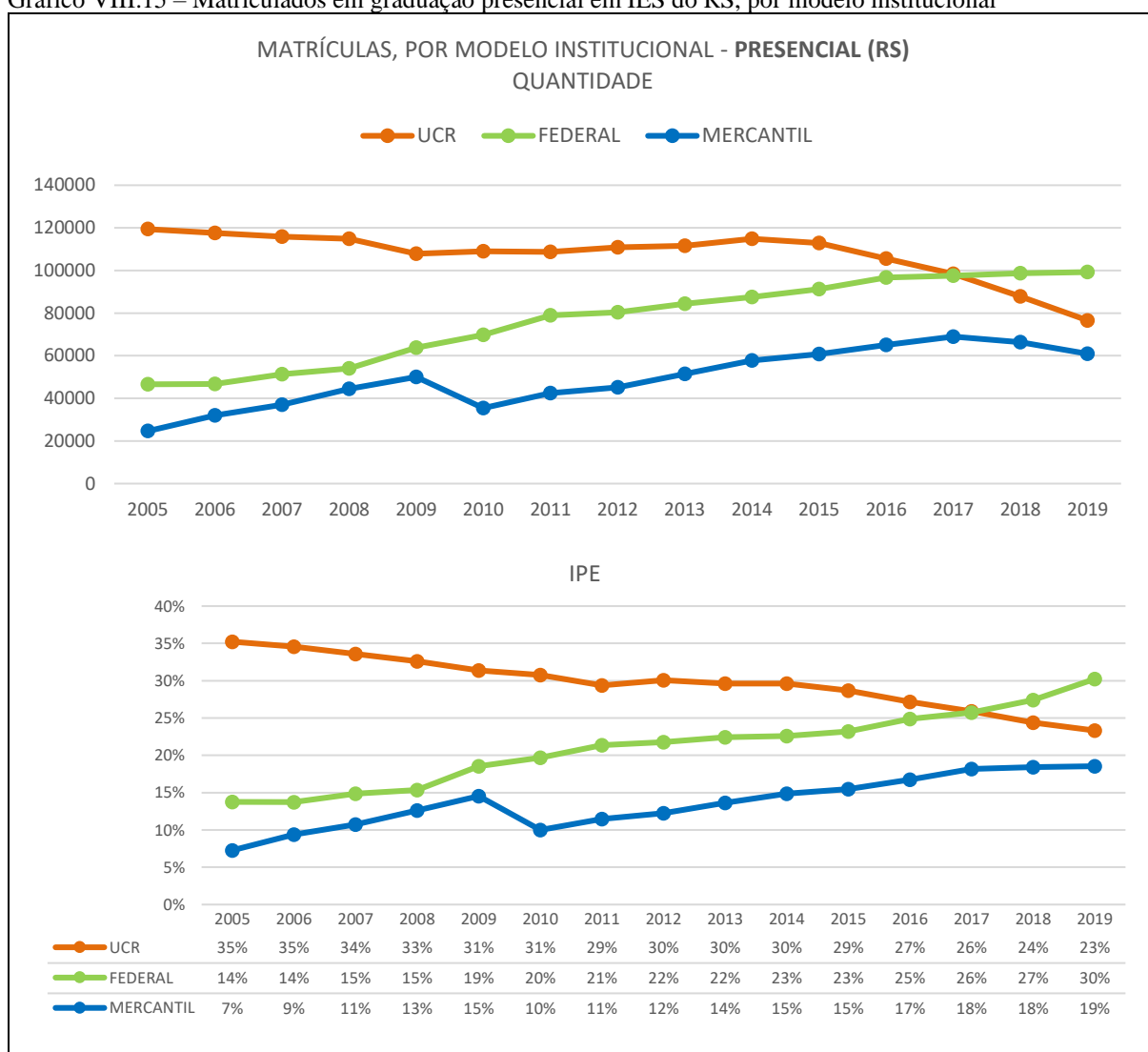
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.14 – Matriculados em graduação em IES do RS, por modelo institucional



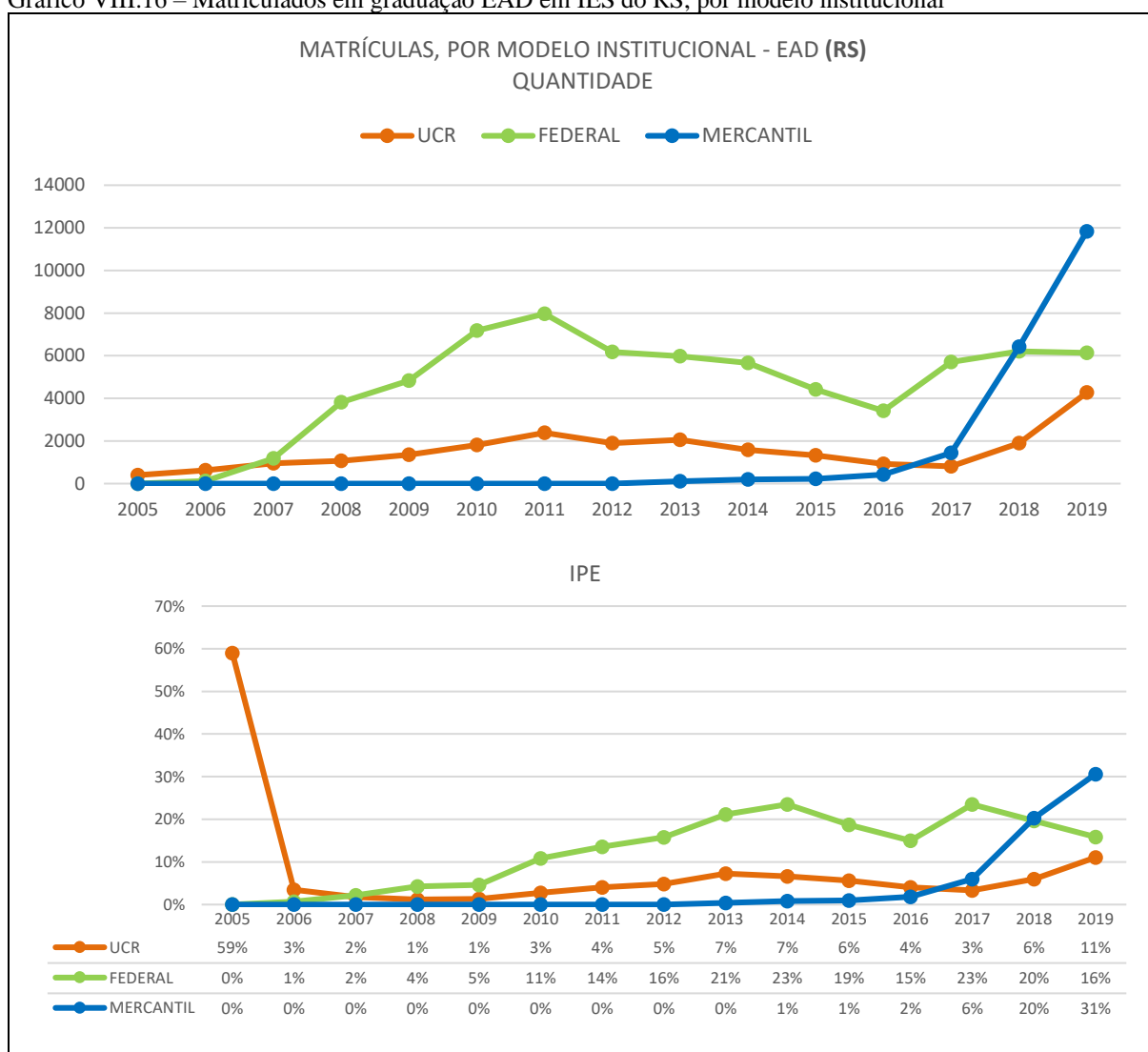
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.15 – Matriculados em graduação presencial em IES do RS, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

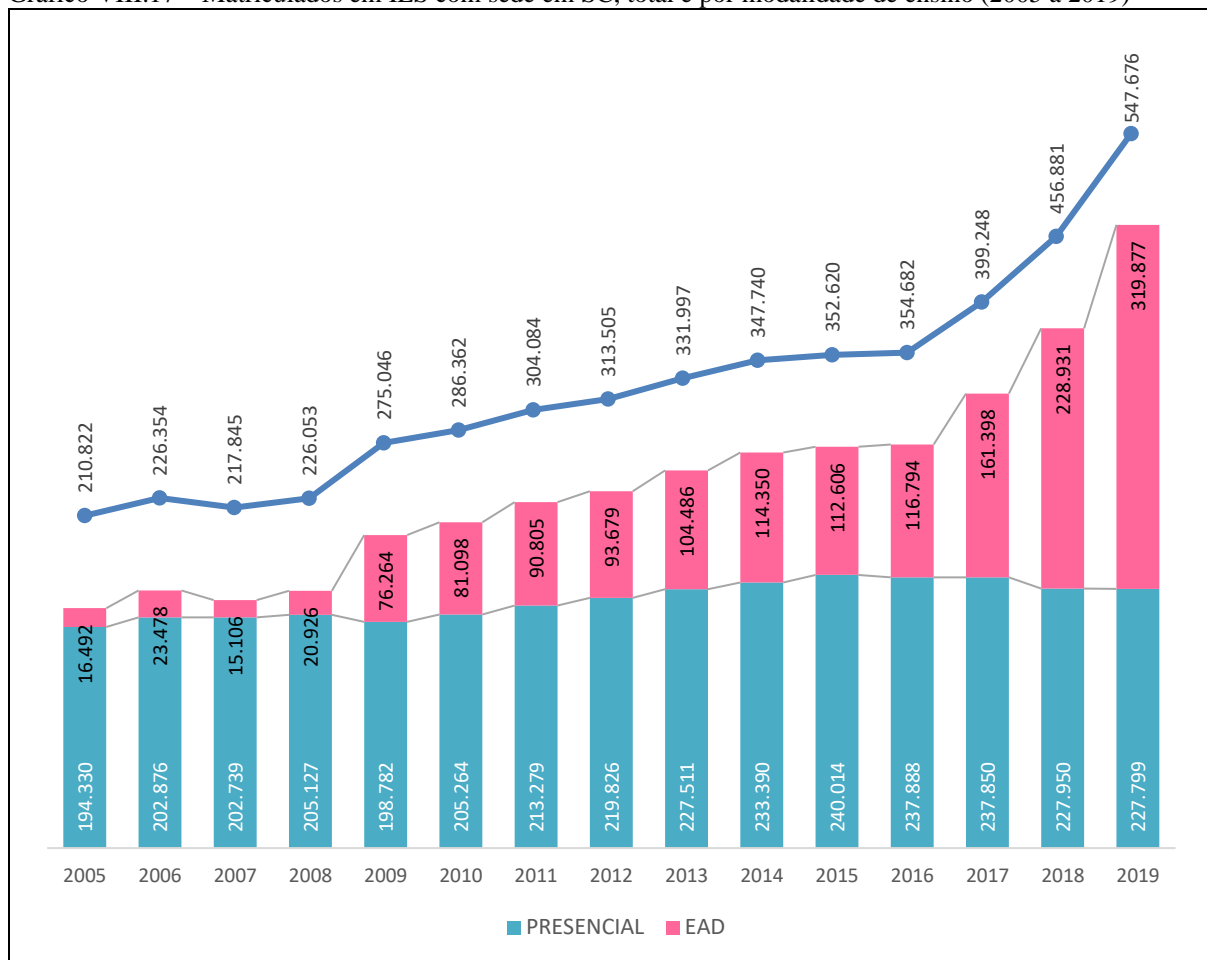
Gráfico VIII.16 – Matriculados em graduação EAD em IES do RS, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

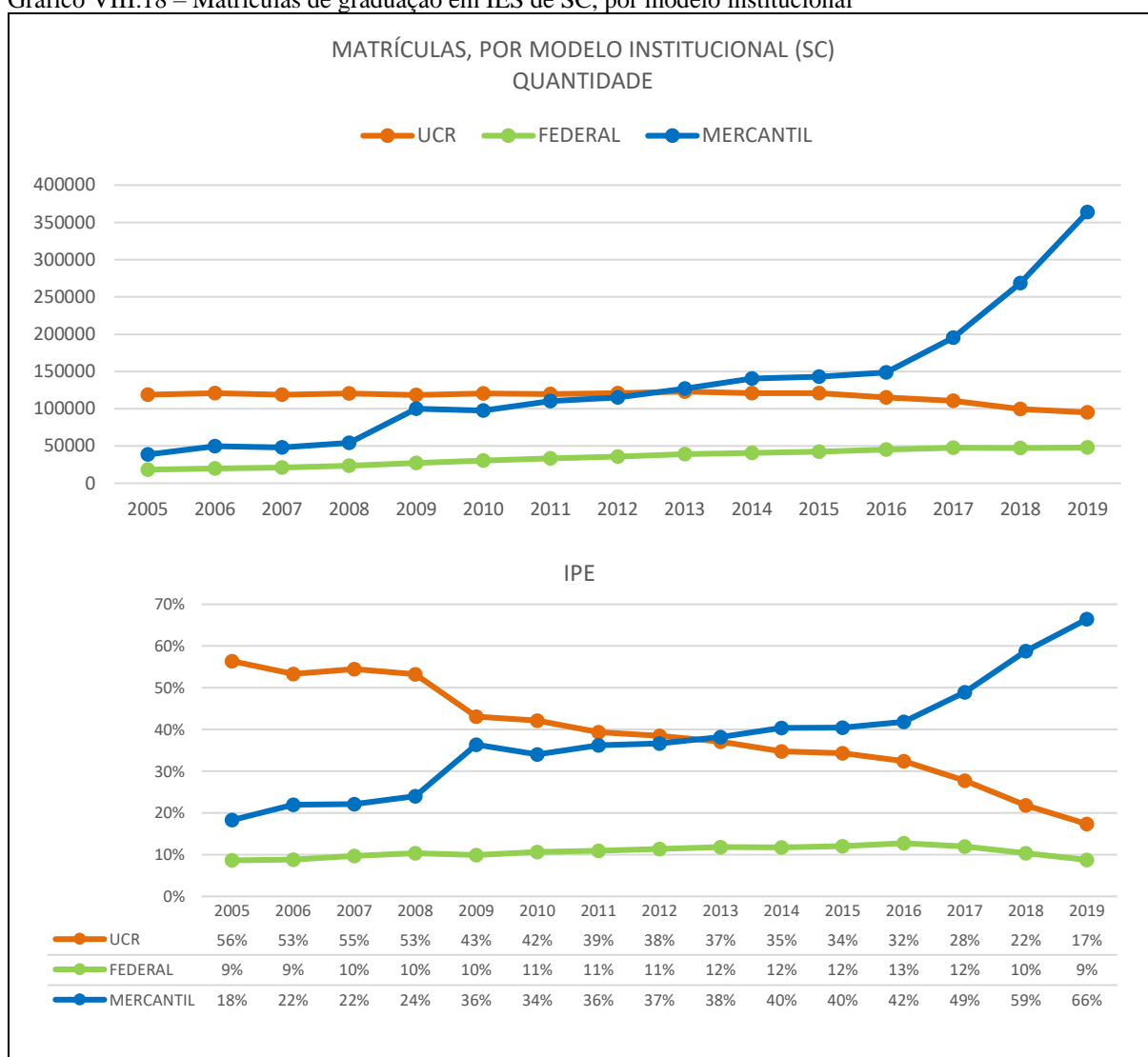
Santa Catarina

Gráfico VIII.17 – Matriculados em IES com sede em SC, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



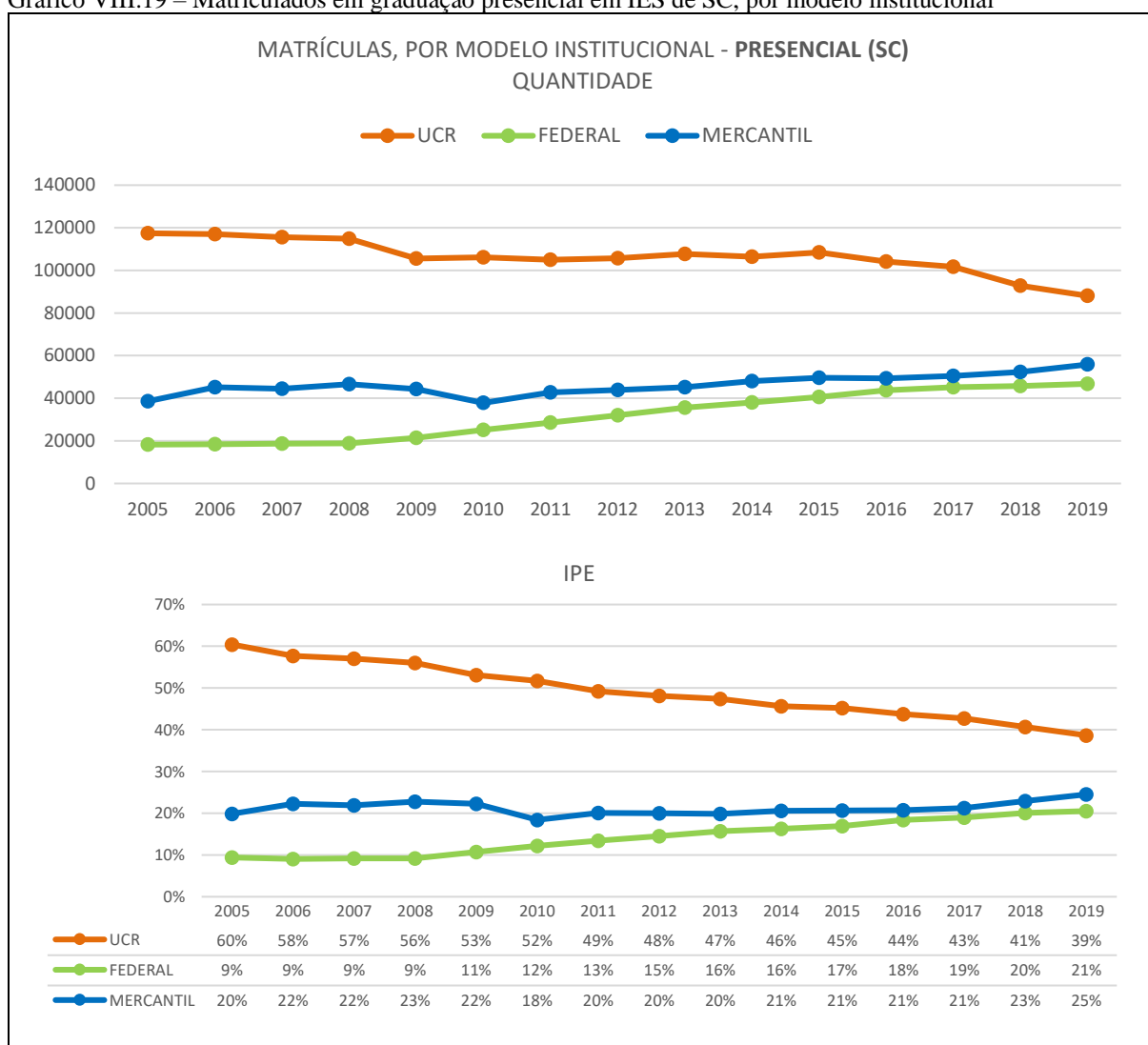
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.18 – Matrículas de graduação em IES de SC, por modelo institucional



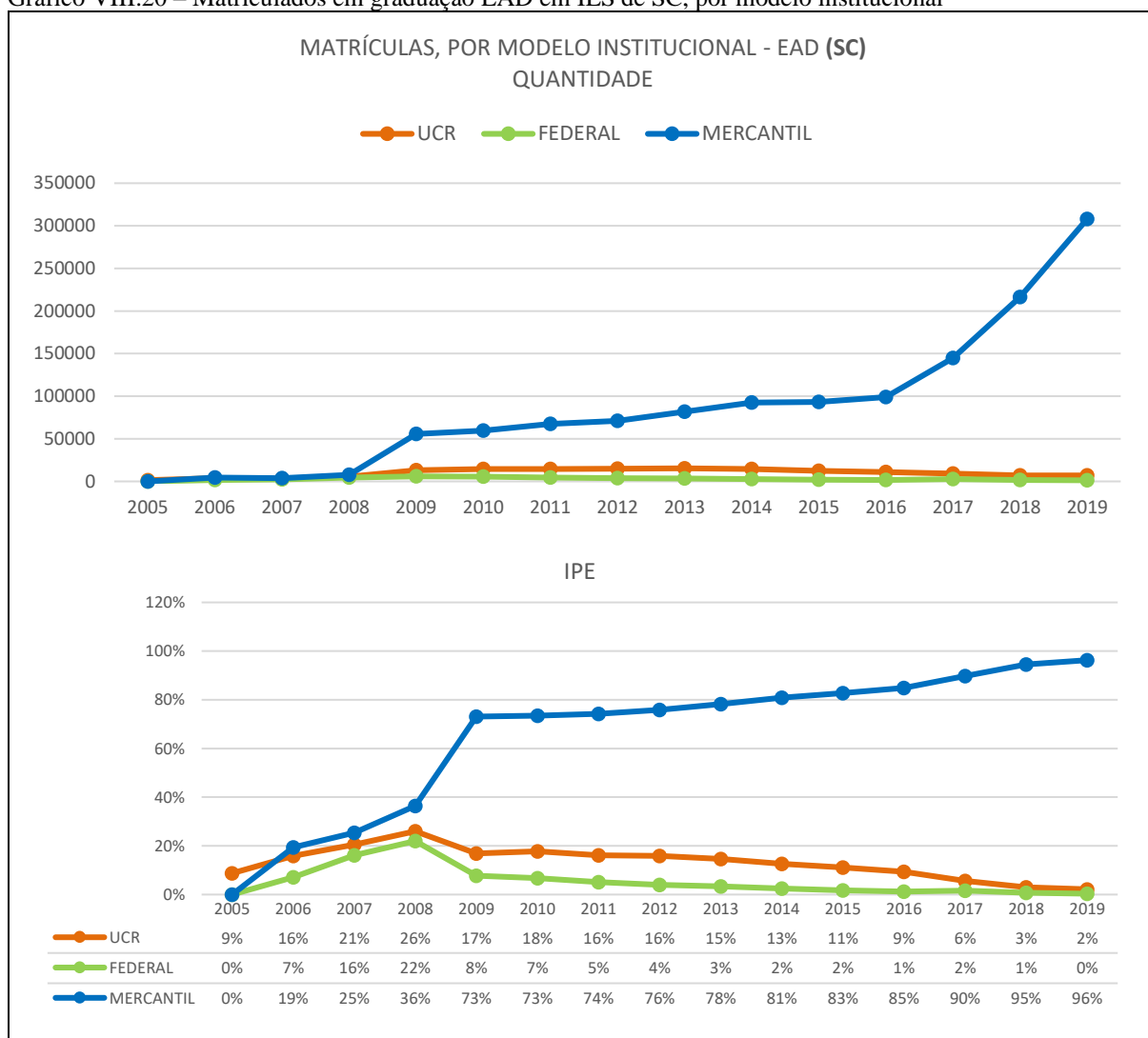
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.19 – Matriculados em graduação presencial em IES de SC, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

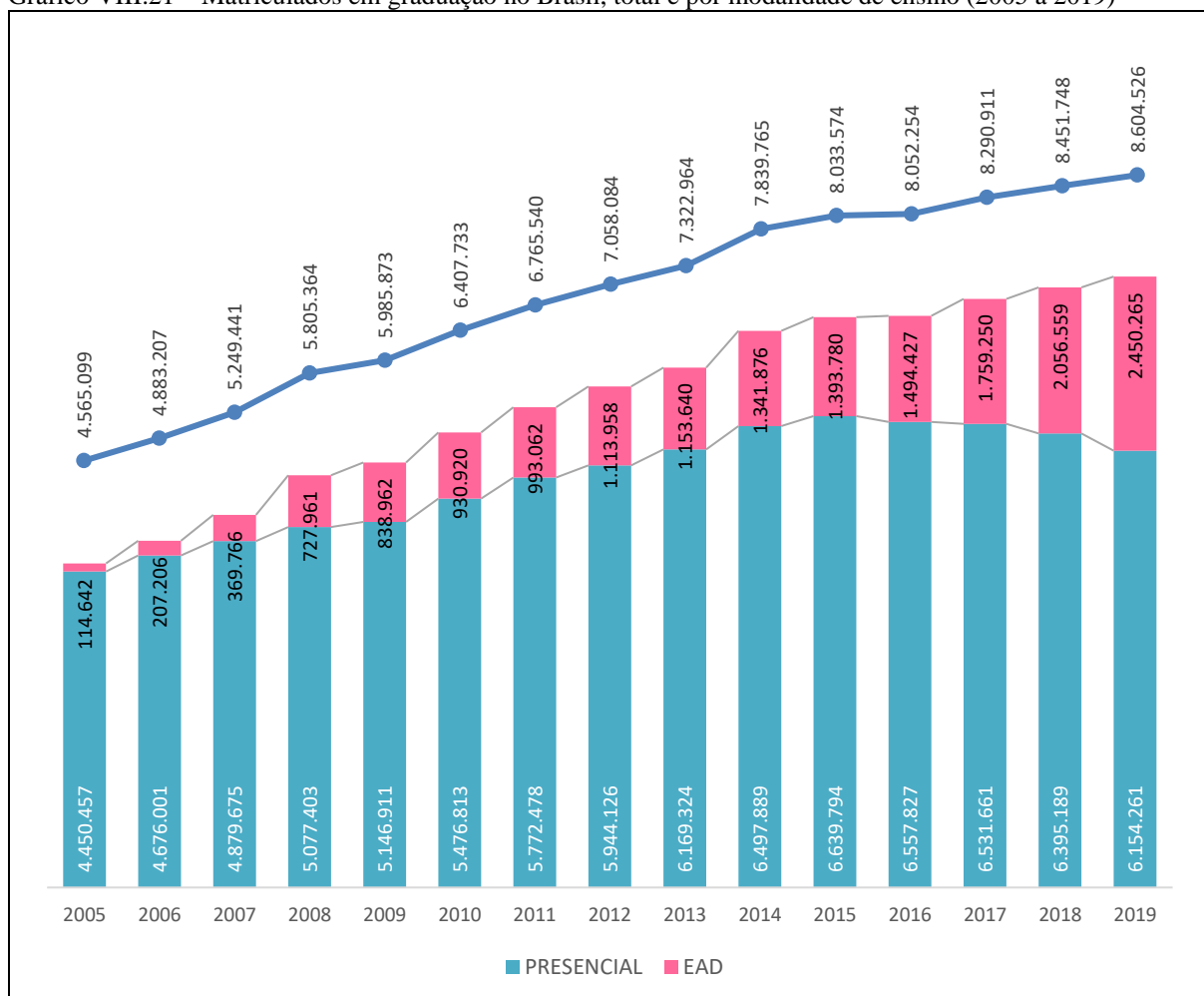
Gráfico VIII.20 – Matriculados em graduação EAD em IES de SC, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

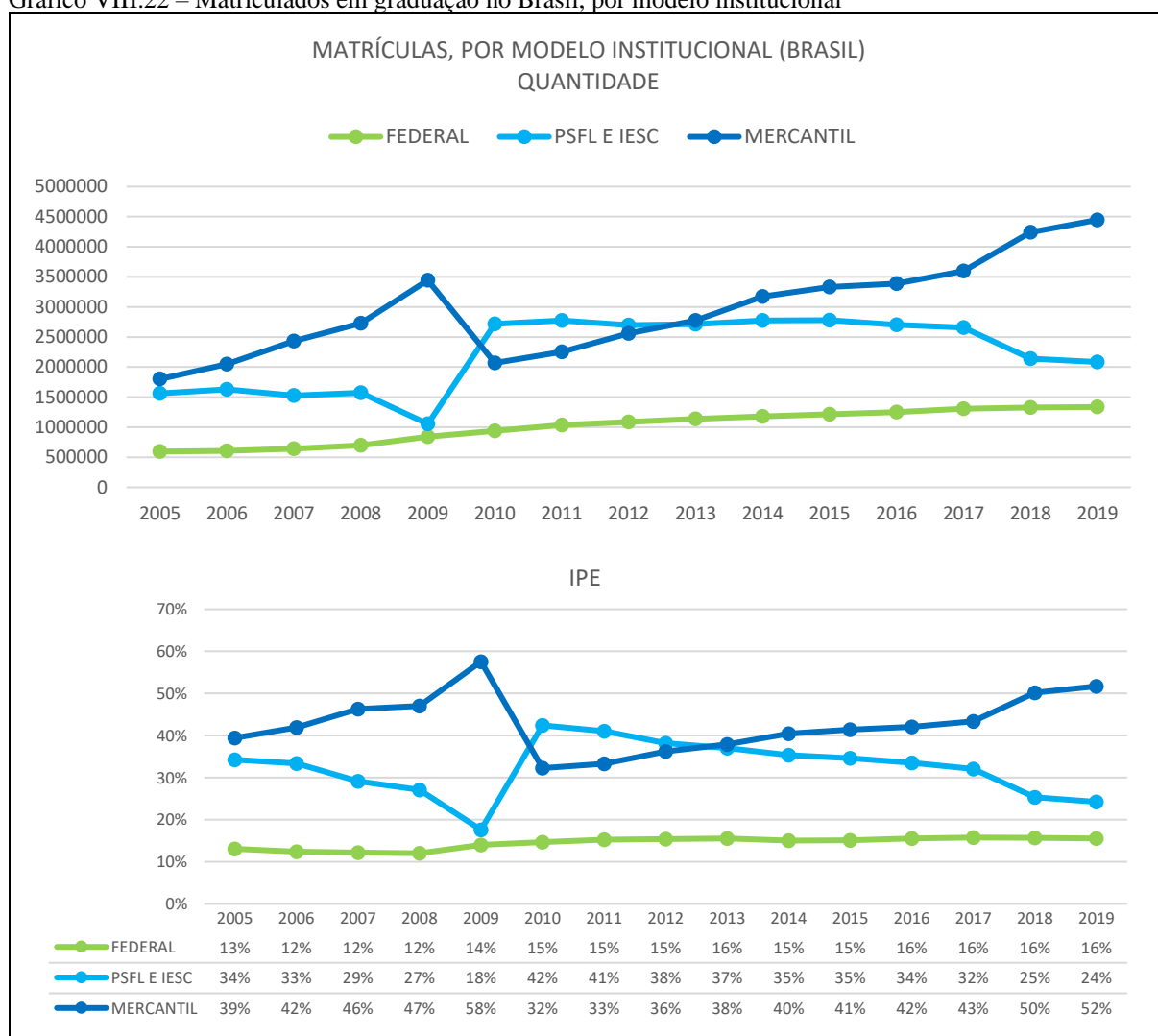
Brasil

Gráfico VIII.21 – Matriculados em graduação no Brasil, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



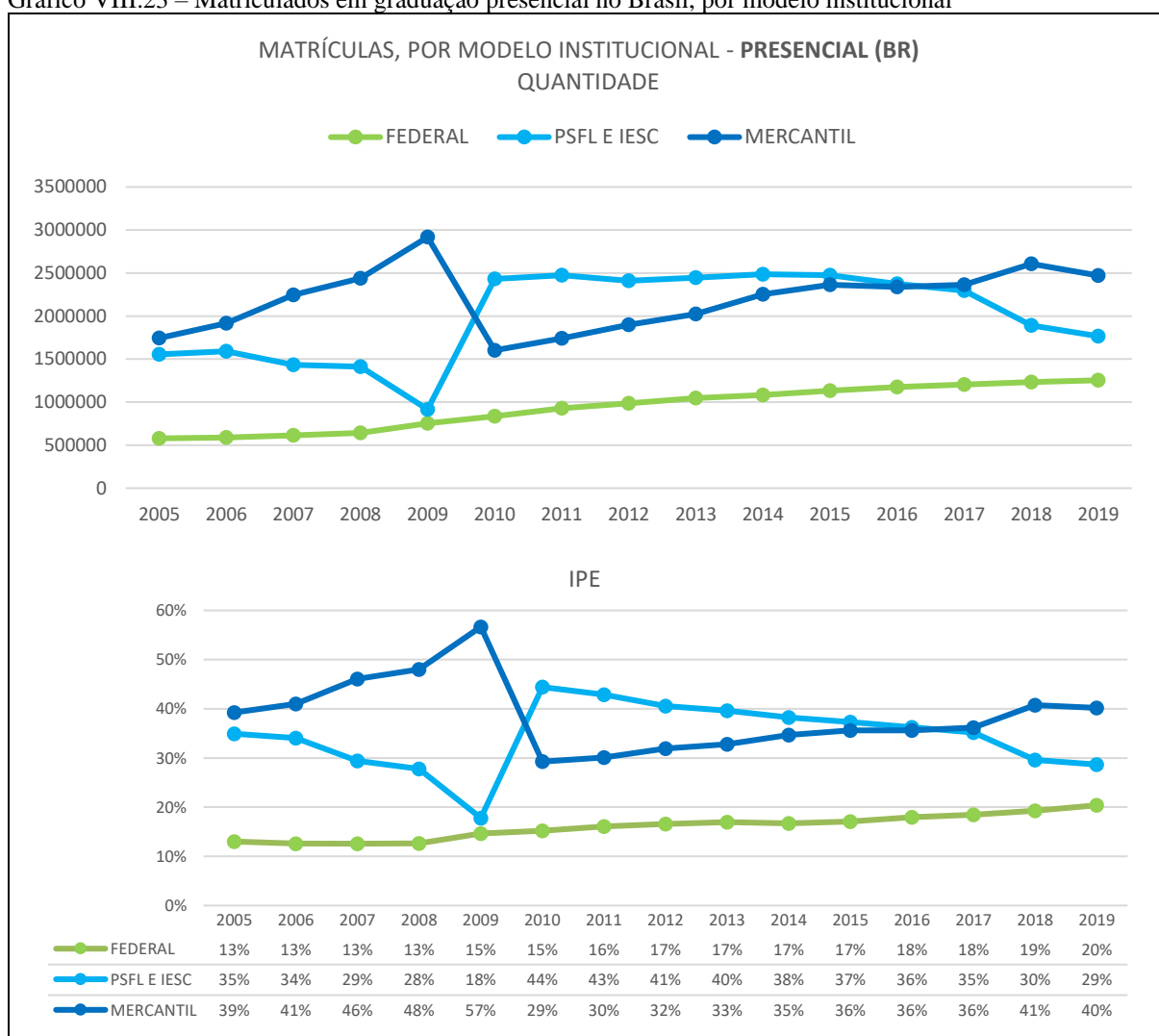
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.22 – Matriculados em graduação no Brasil, por modelo institucional



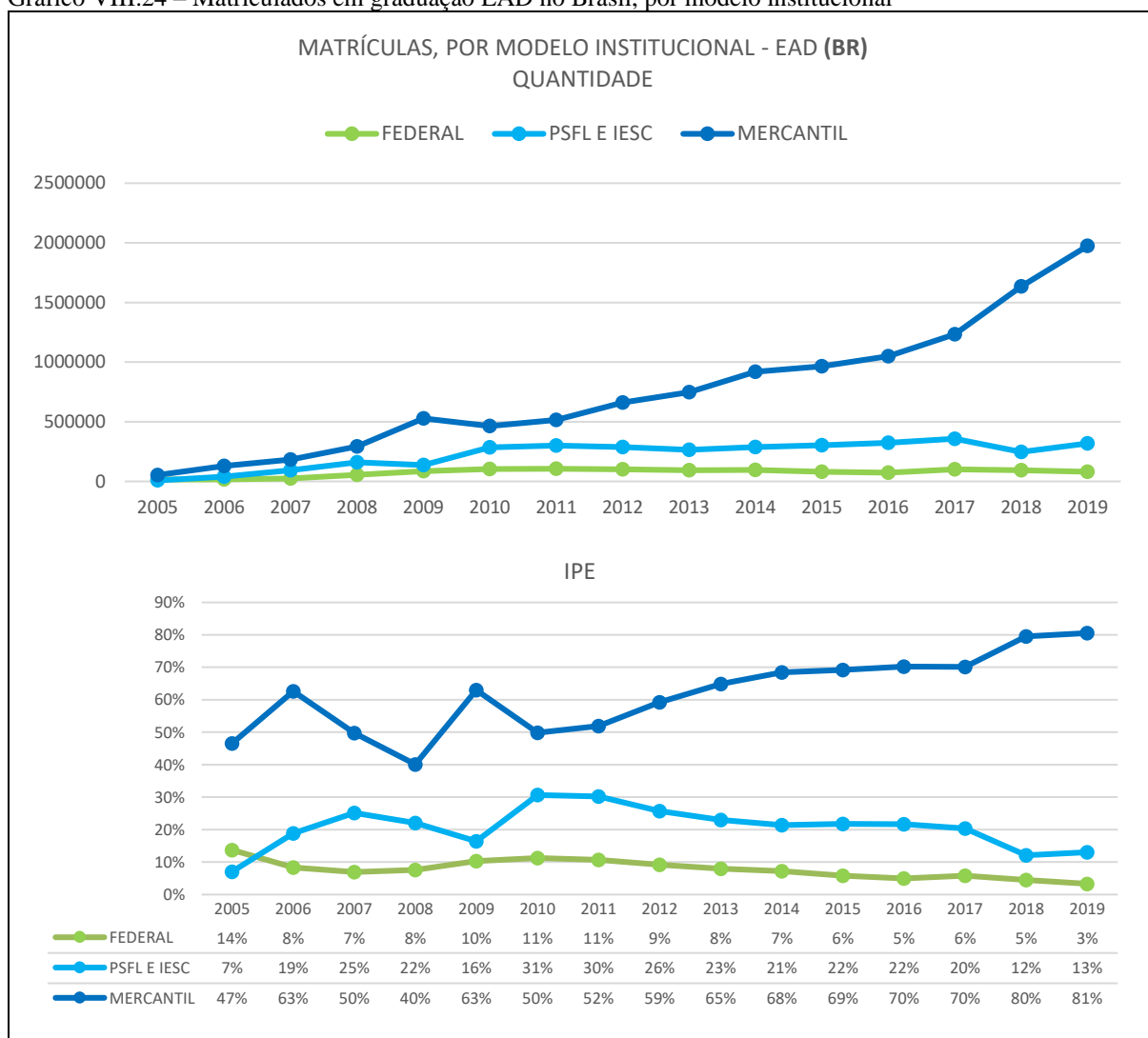
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.23 – Matriculados em graduação presencial no Brasil, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.24 – Matriculados em graduação EAD no Brasil, por modelo institucional

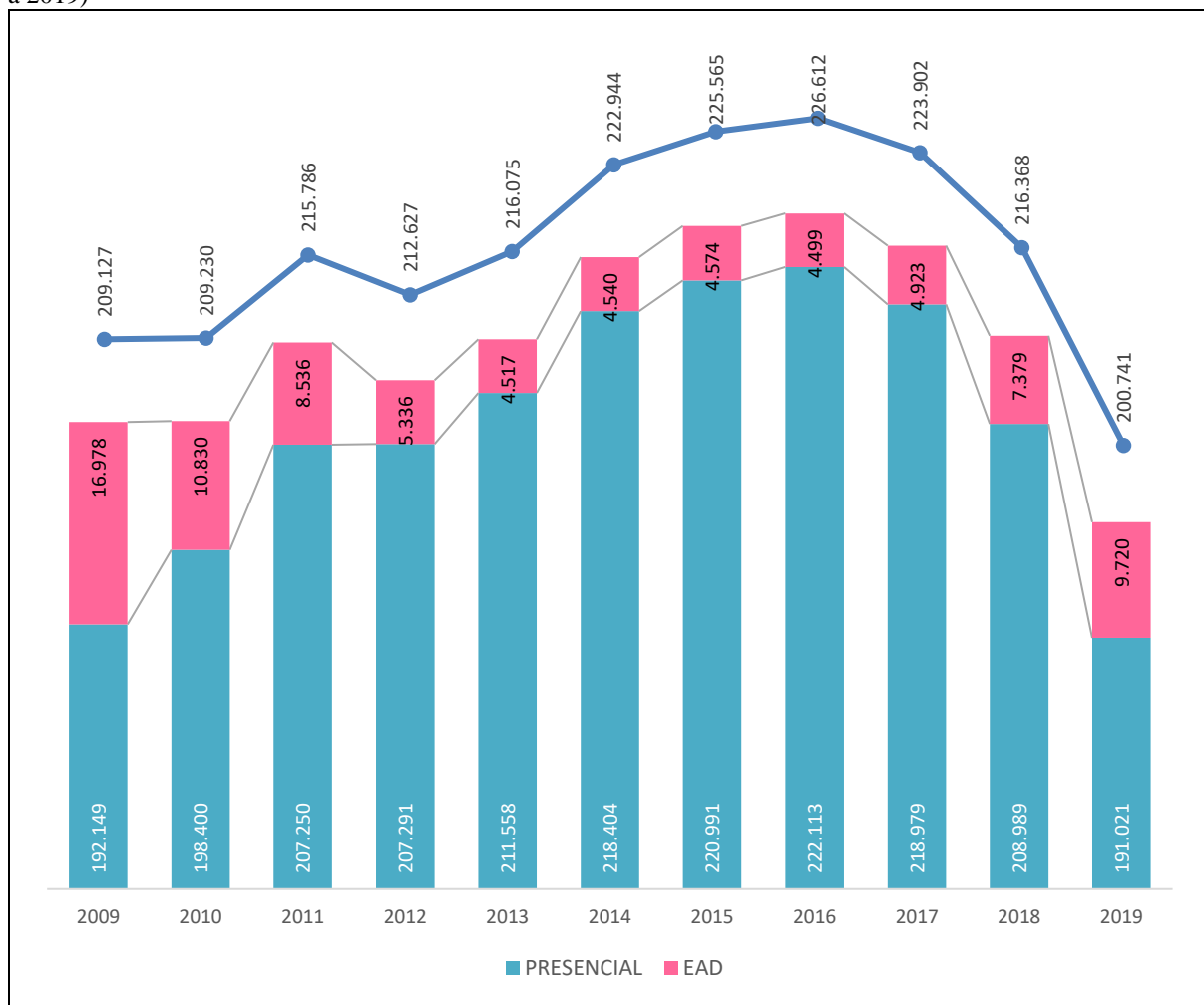


Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

b) Matrículas de estudantes de 18 a 24 anos

Rio Grande do Sul

Gráfico VIII.25 – Matriculados de 18 a 24 anos em IES com sede no RS, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

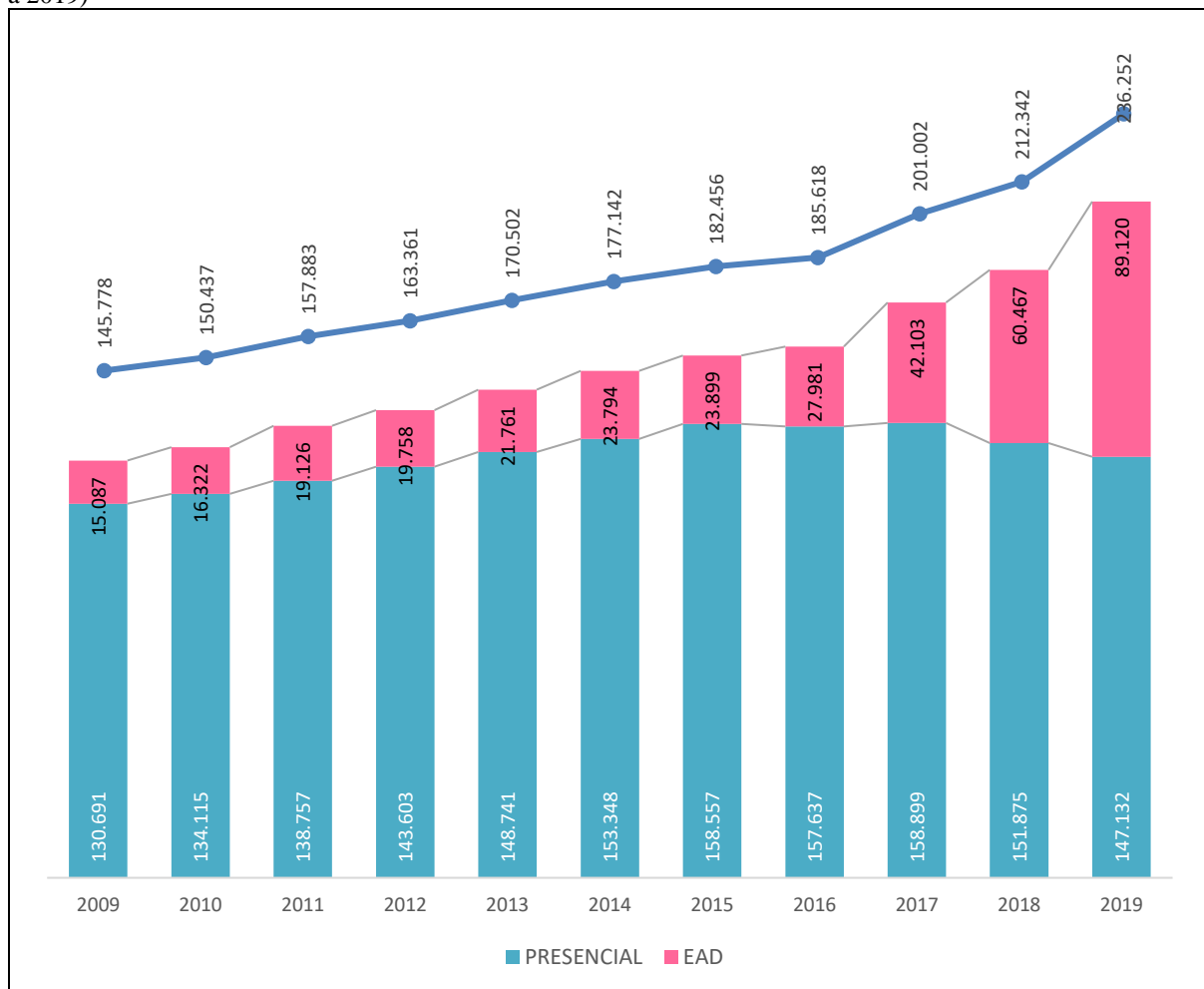
Gráfico VIII.26 – Matriculados de 18 a 24 anos em graduação em IES do RS, por modelo institucional e modalidade



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

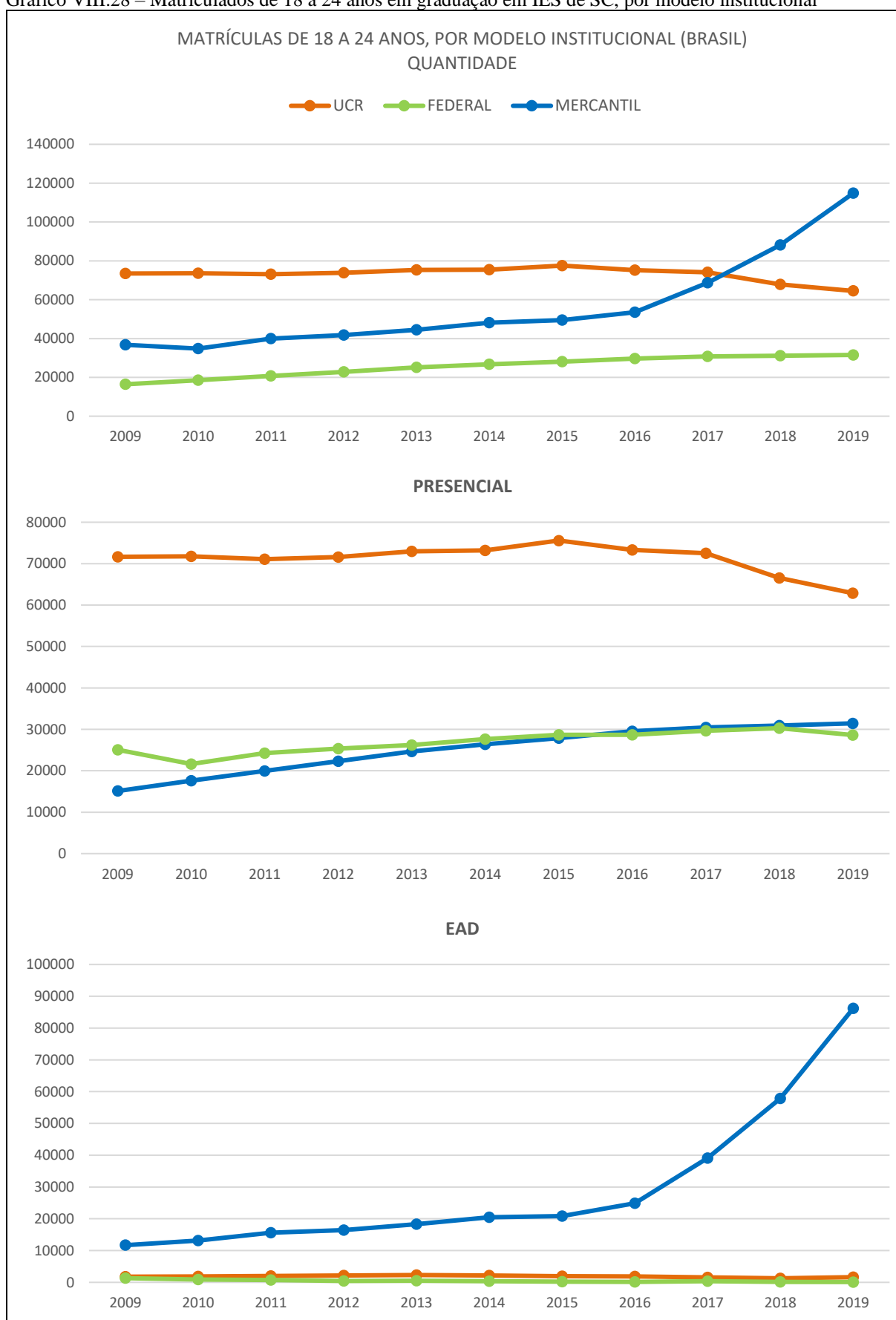
Santa Catarina

Gráfico VIII.27 – Matriculados de 18 a 24 anos em IES com sede em SC, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

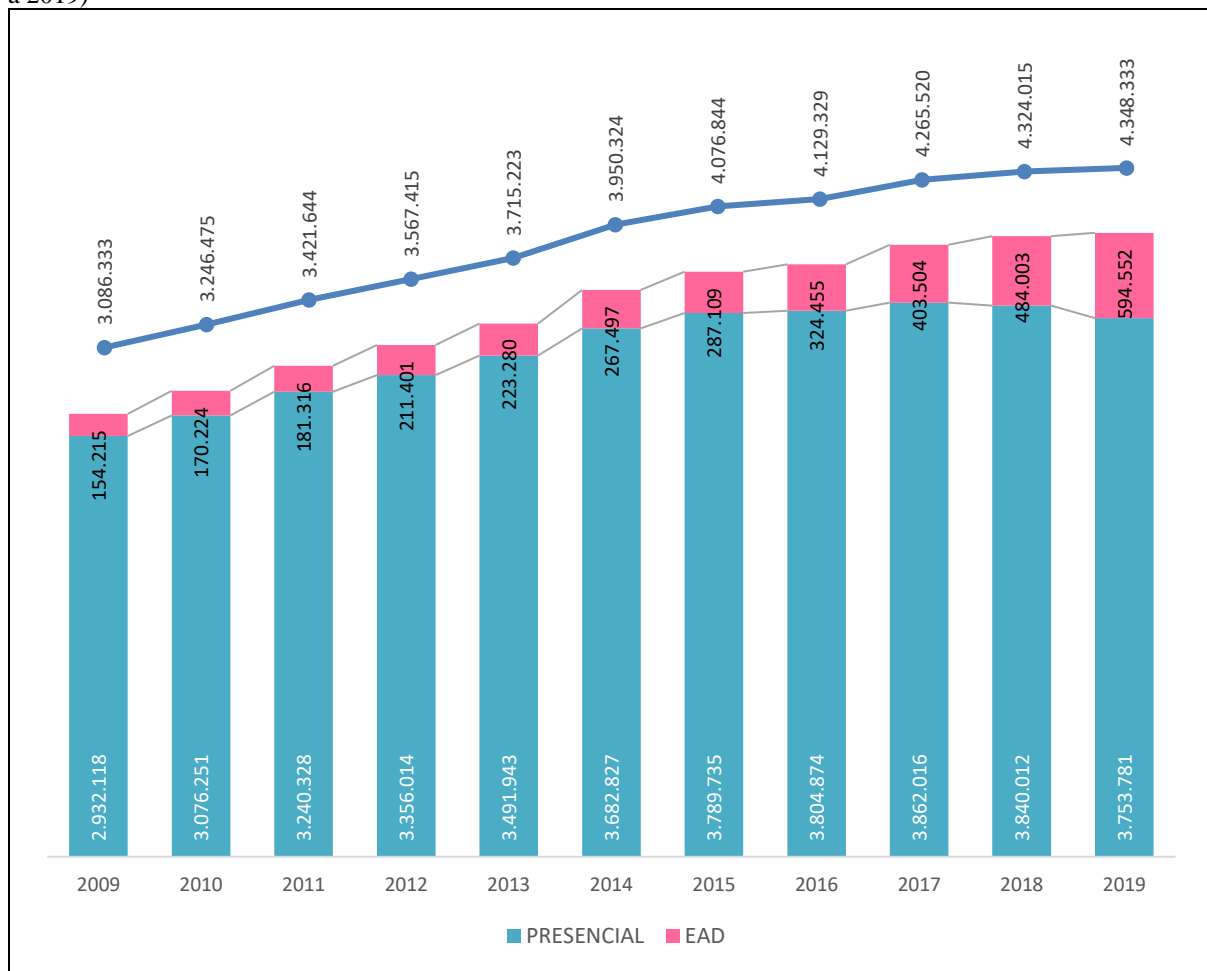
Gráfico VIII.28 – Matriculados de 18 a 24 anos em graduação em IES de SC, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Brasil

Gráfico VIII.29 – Matriculados de 18 a 24 anos em graduação no Brasil, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.30 – Matriculados de 18 a 24 anos em graduação no Brasil, por modelo institucional



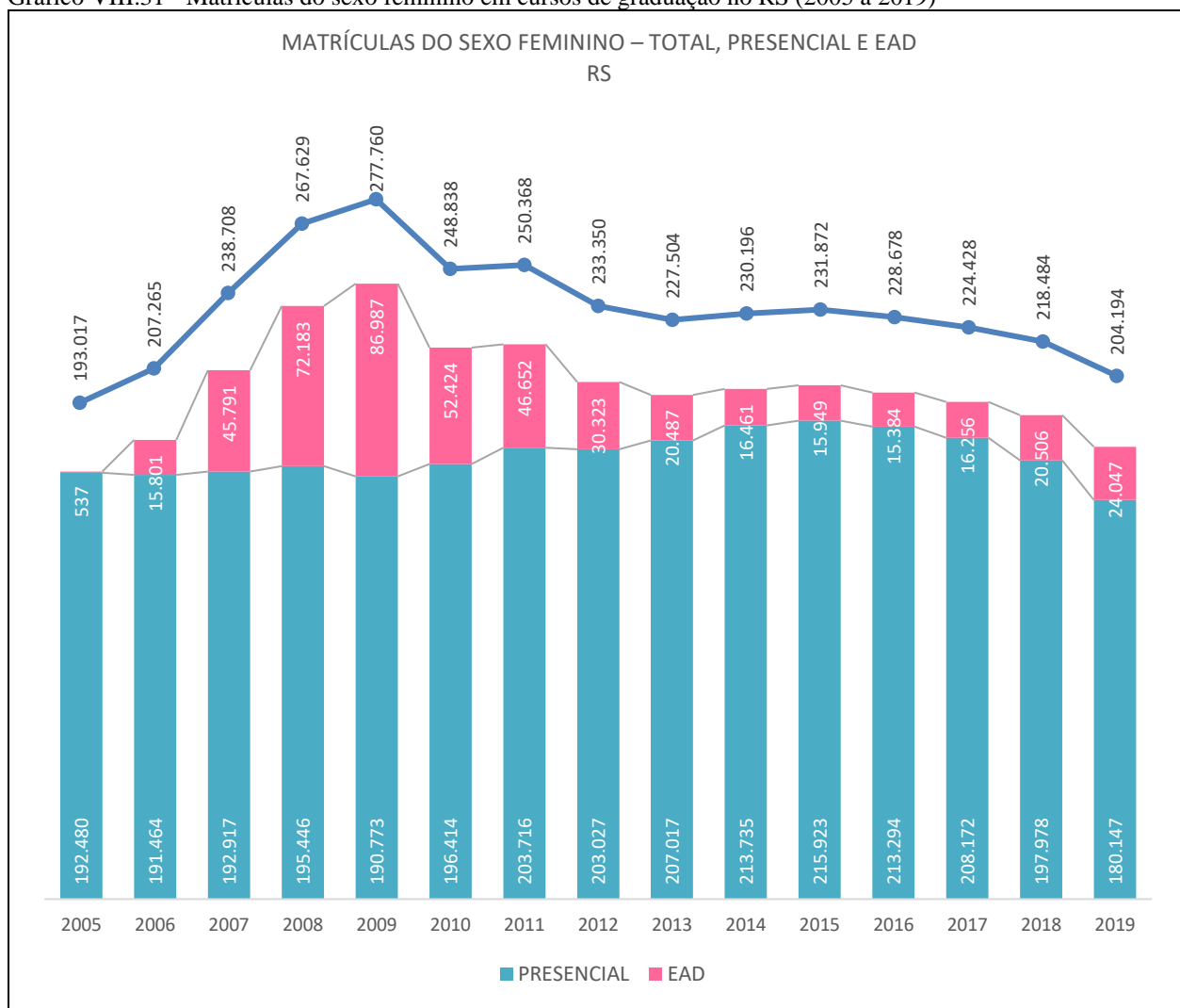
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráficos do item

7.1.4.3 Matrículas de pessoas do sexo feminino

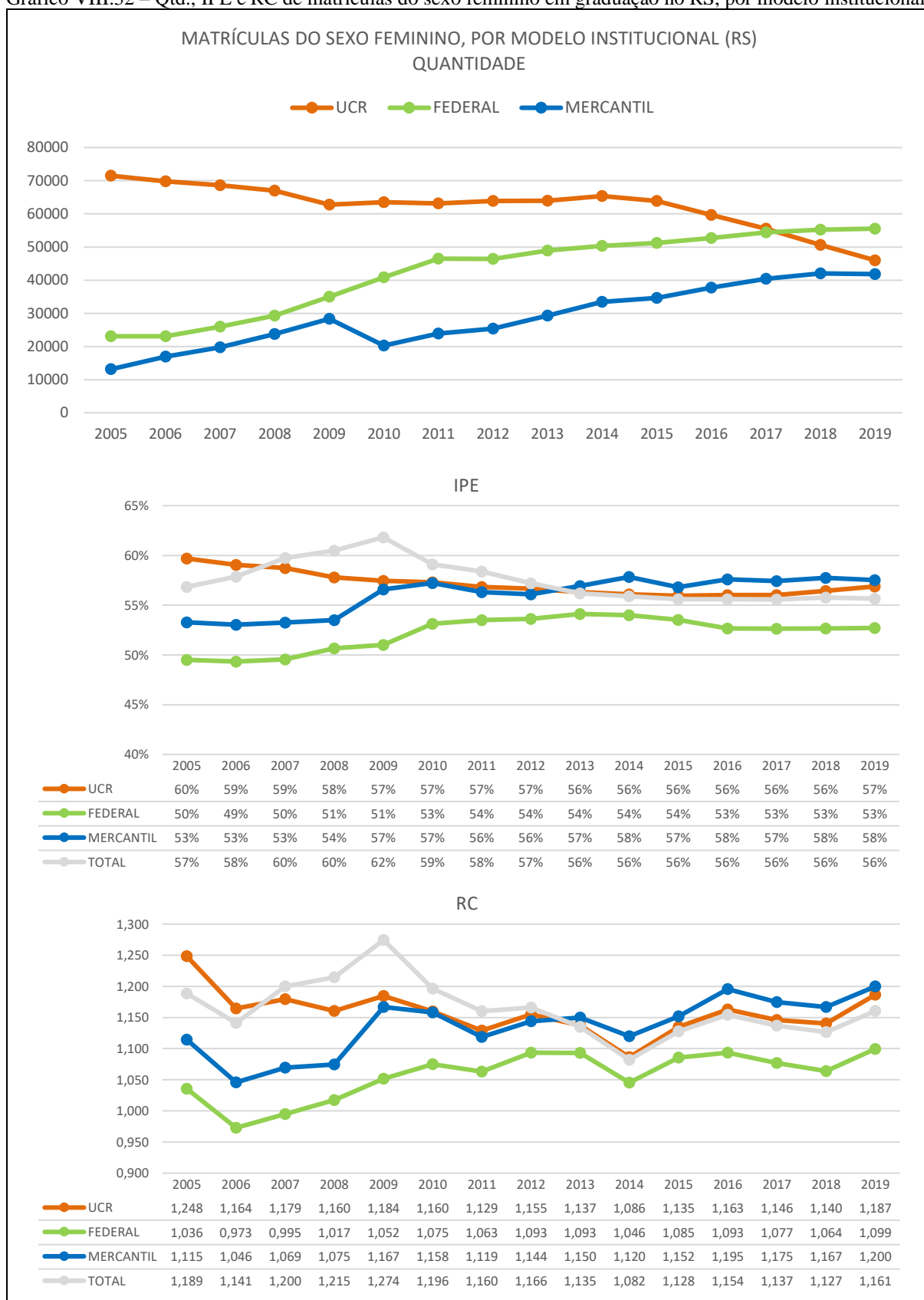
Rio Grande do Sul

Gráfico VIII.31 - Matrículas do sexo feminino em cursos de graduação no RS (2005 a 2019)



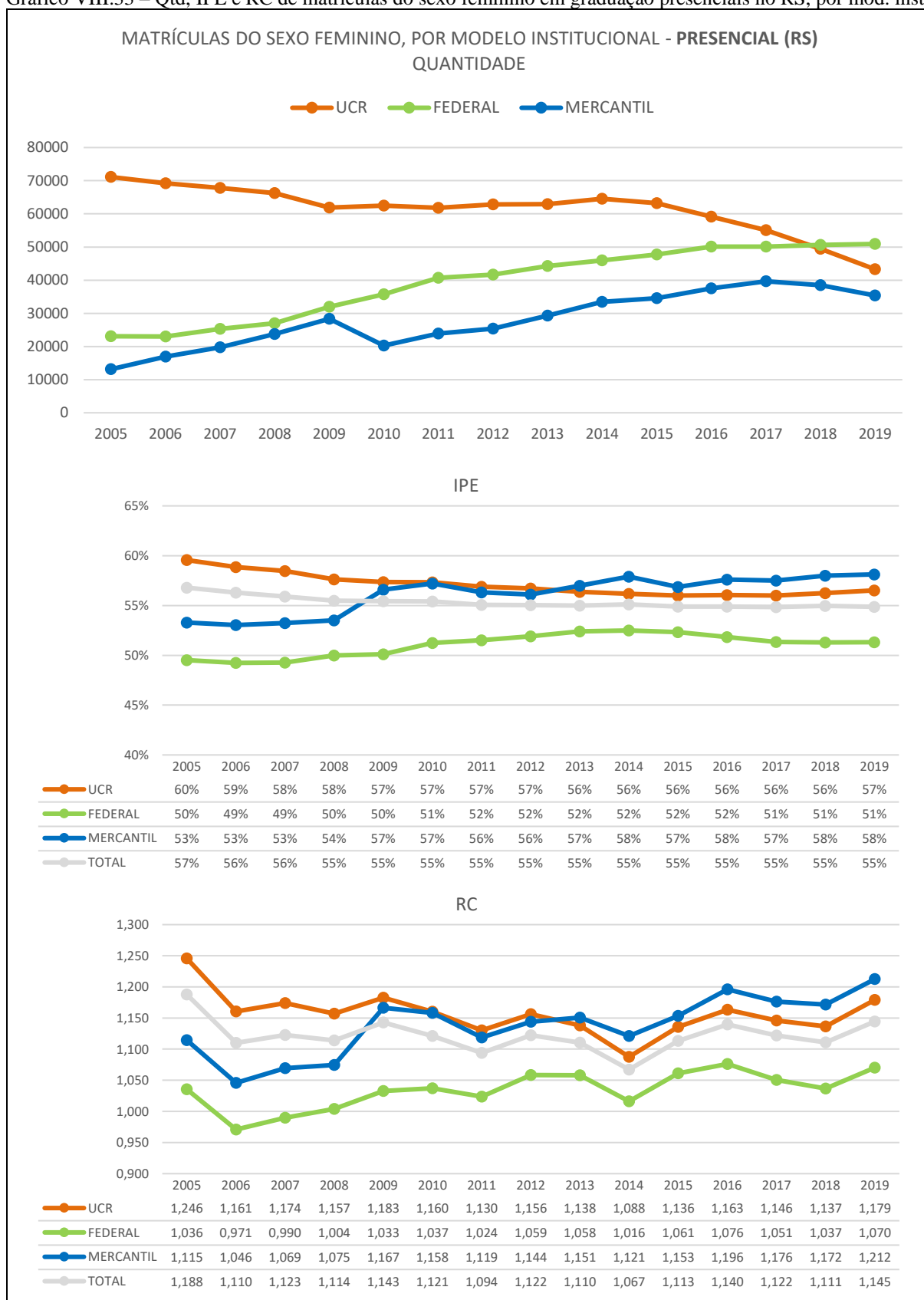
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.32 – Qtd., IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação no RS, por modelo institucional



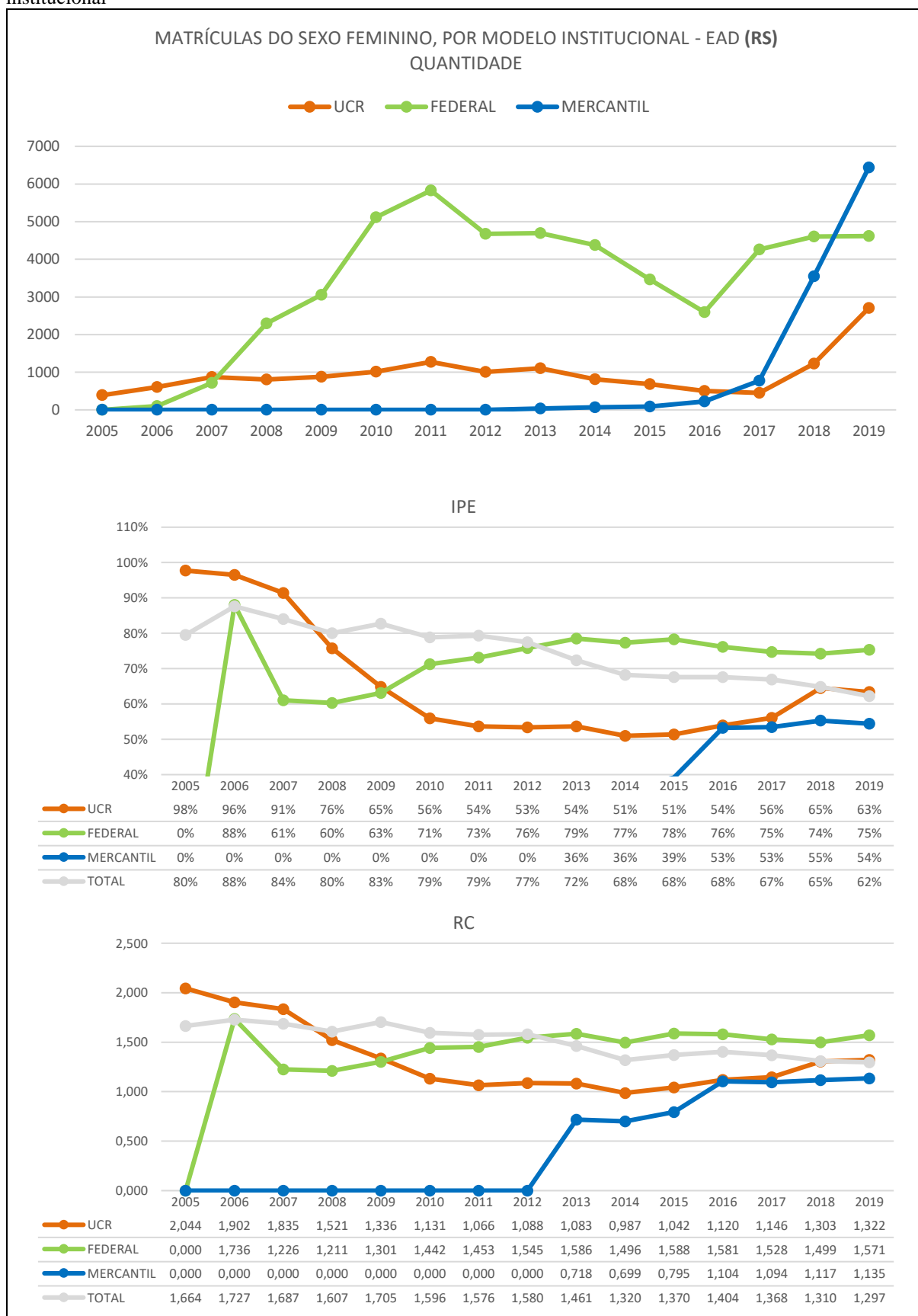
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.33 – Qtd, IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação presenciais no RS, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

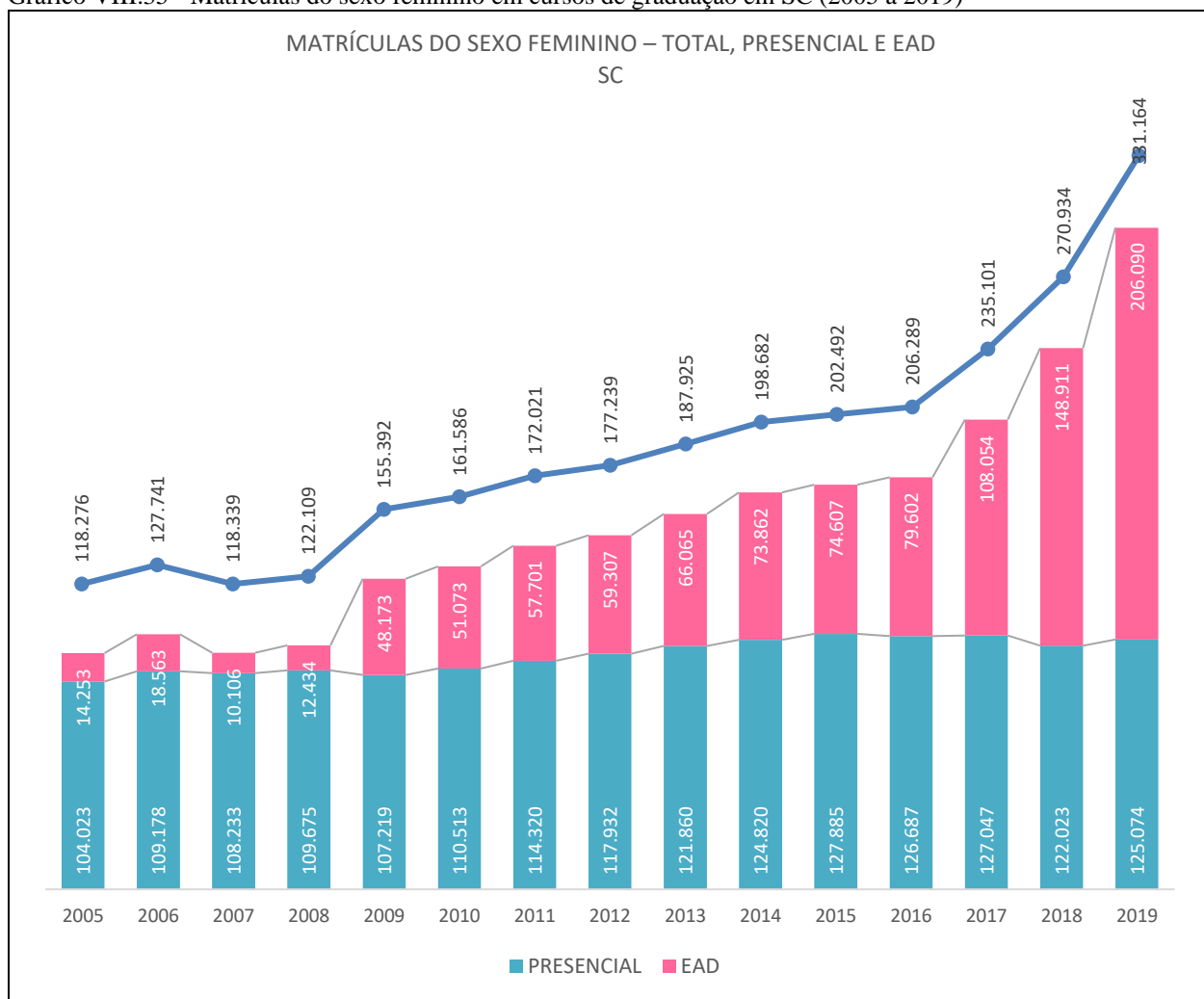
Gráfico VIII.34 – Qtd, IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação EAD no RS, por mod. institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

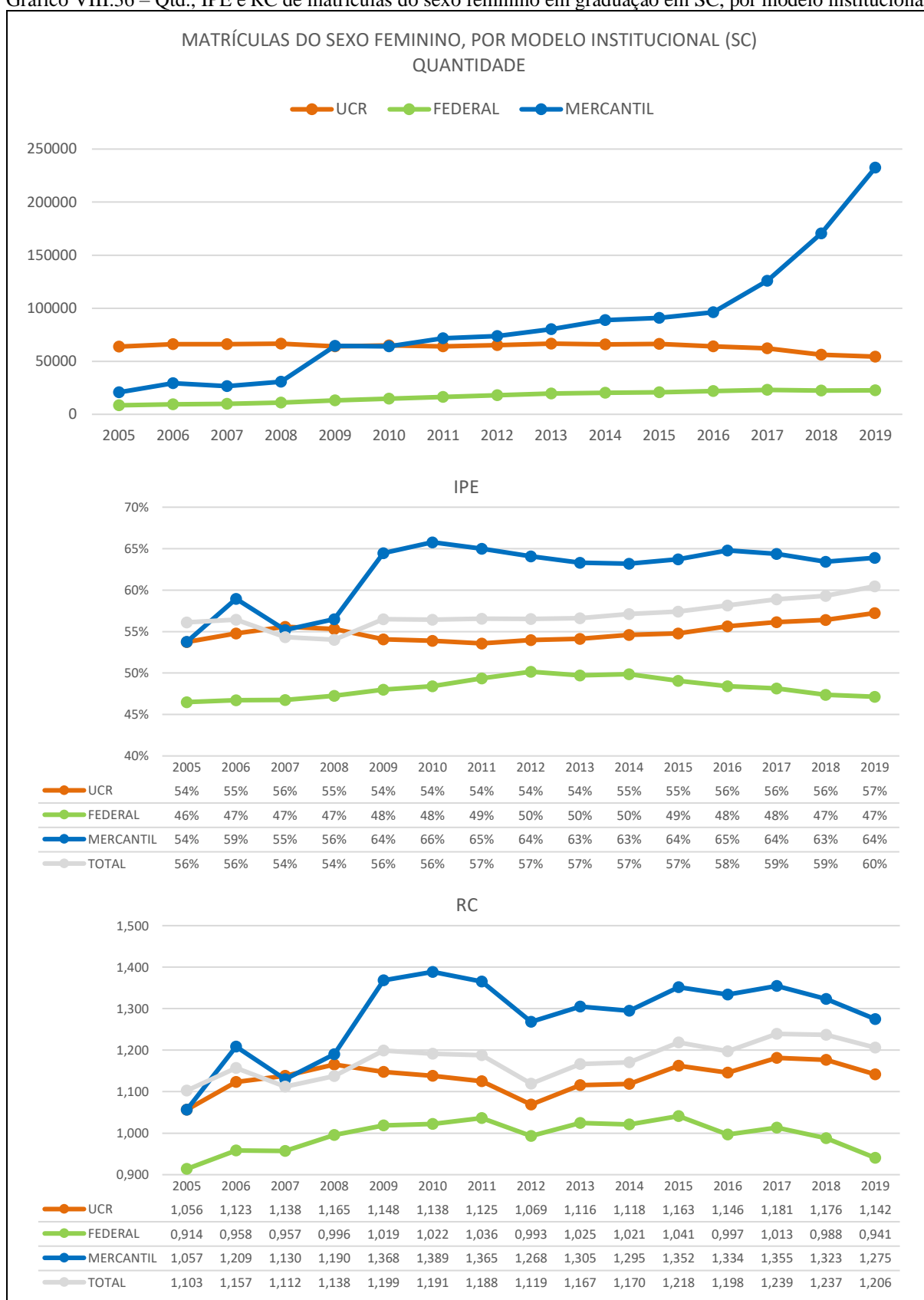
Santa Catarina

Gráfico VIII.35 - Matrículas do sexo feminino em cursos de graduação em SC (2005 a 2019)



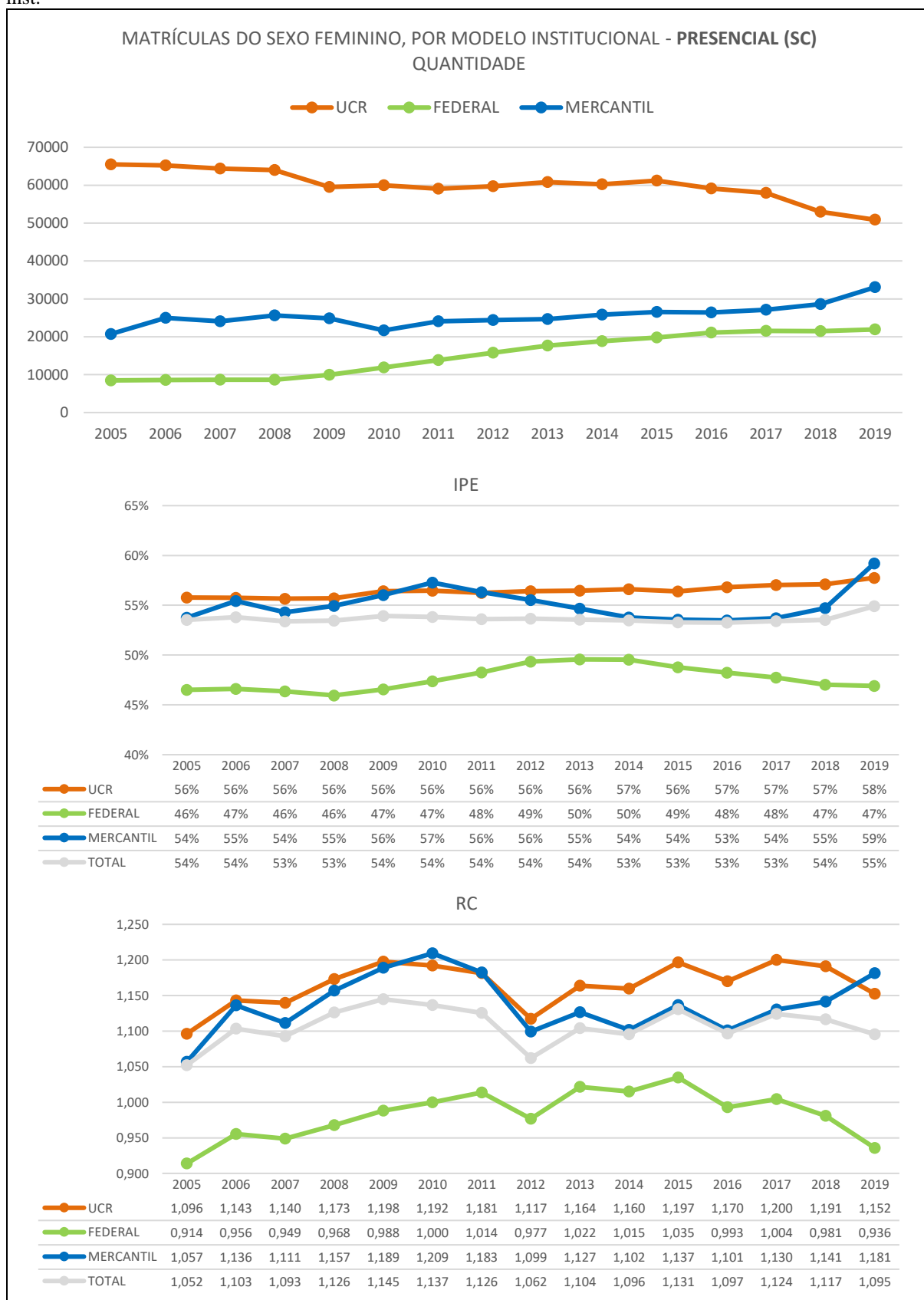
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.36 – Qtd., IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação em SC, por modelo institucional



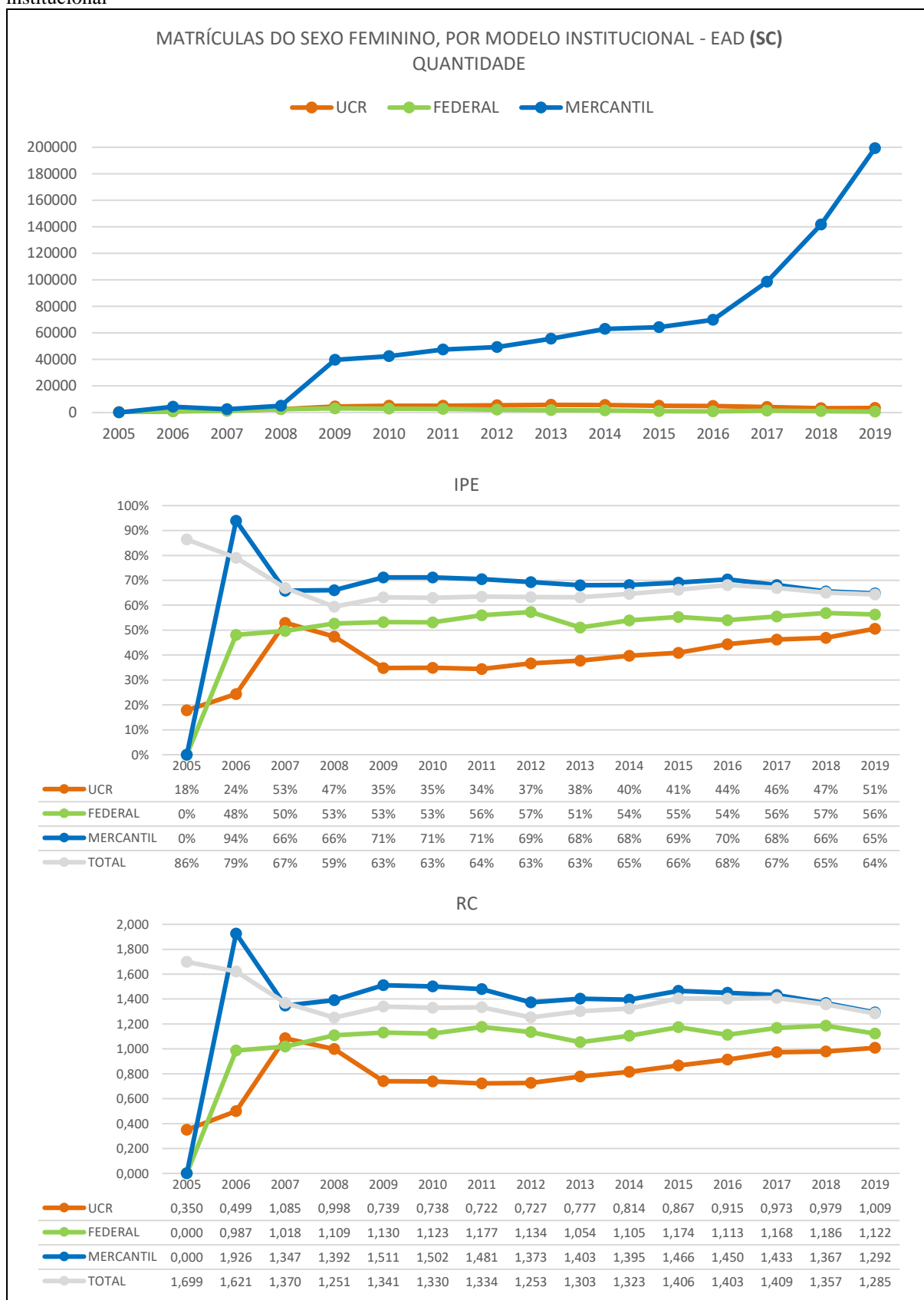
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.37 – Qtd, IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação presenciais em SC, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

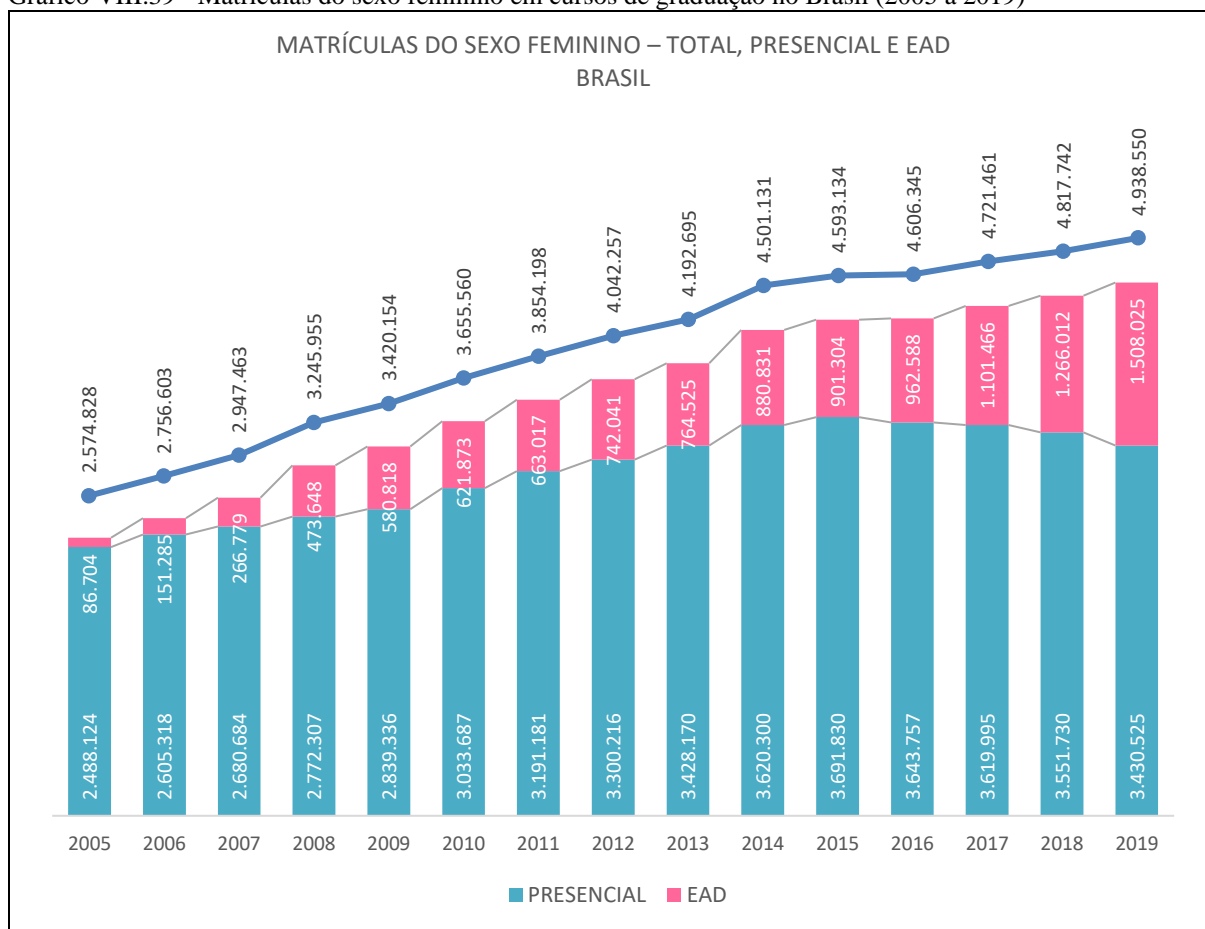
Gráfico VIII.38 – Qtd, IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação EAD em SC, por mod. institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

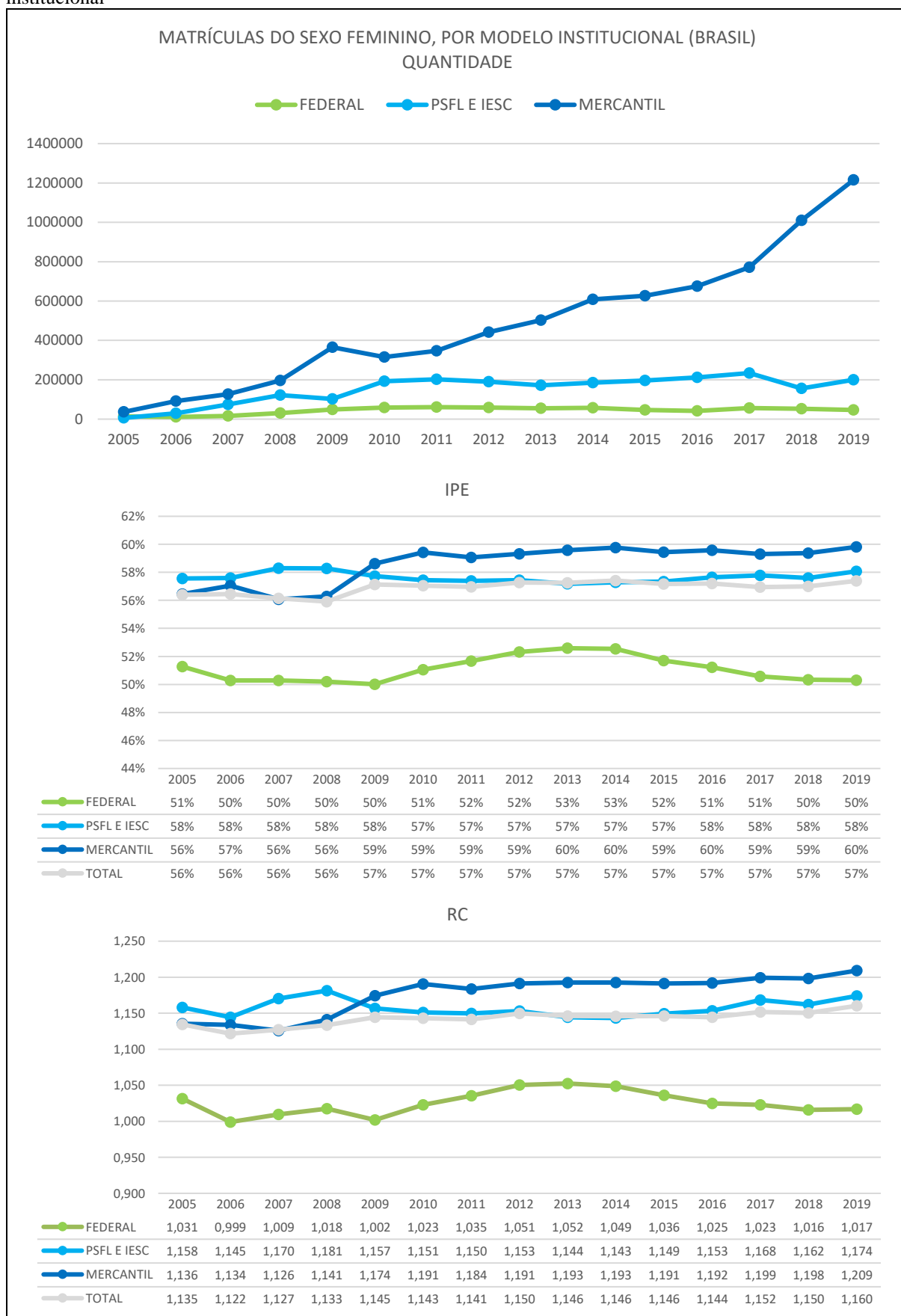
Brasil

Gráfico VIII.39 - Matrículas do sexo feminino em cursos de graduação no Brasil (2005 a 2019)



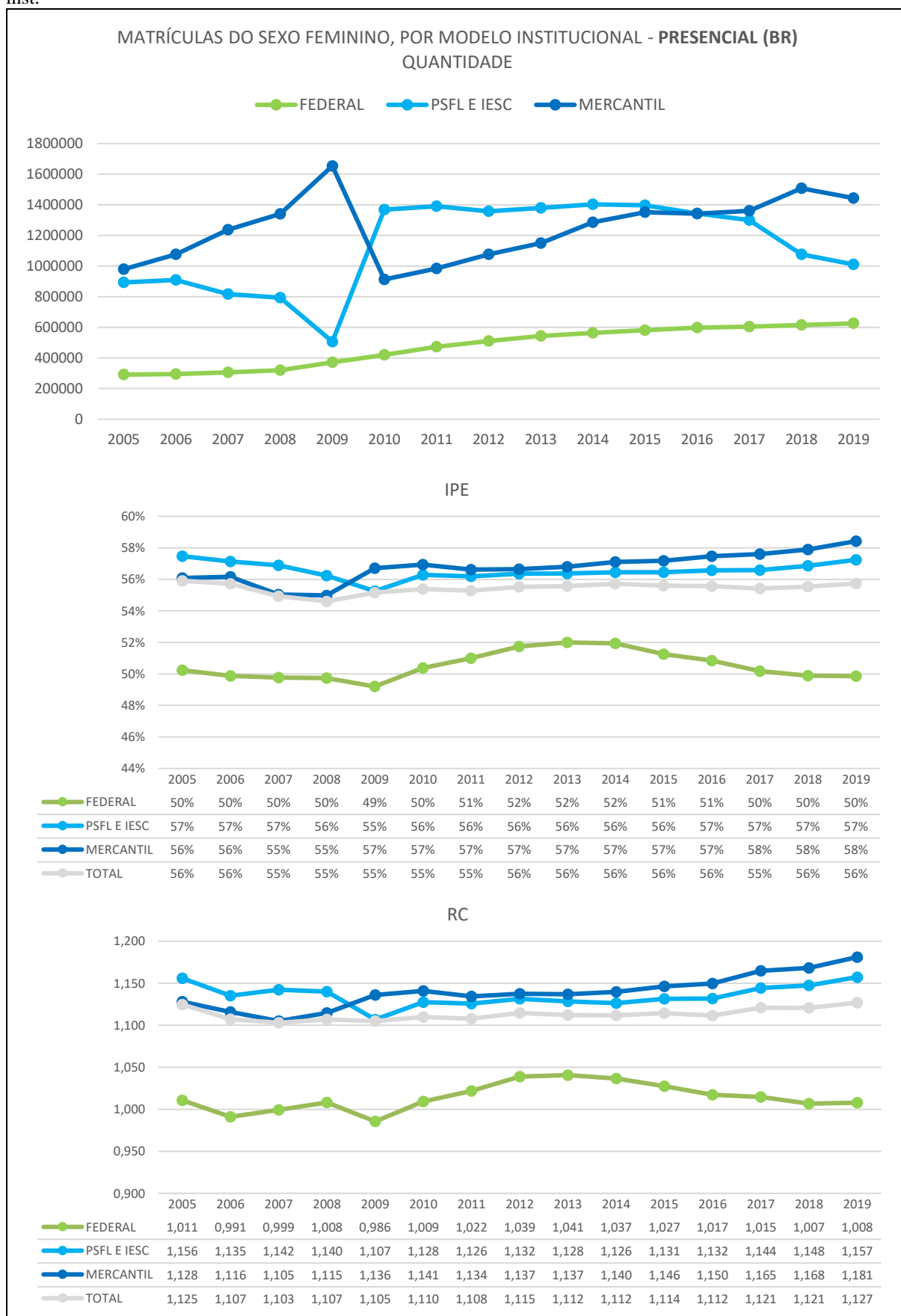
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.40 – Qtd., IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação no Brasil, por modelo institucional



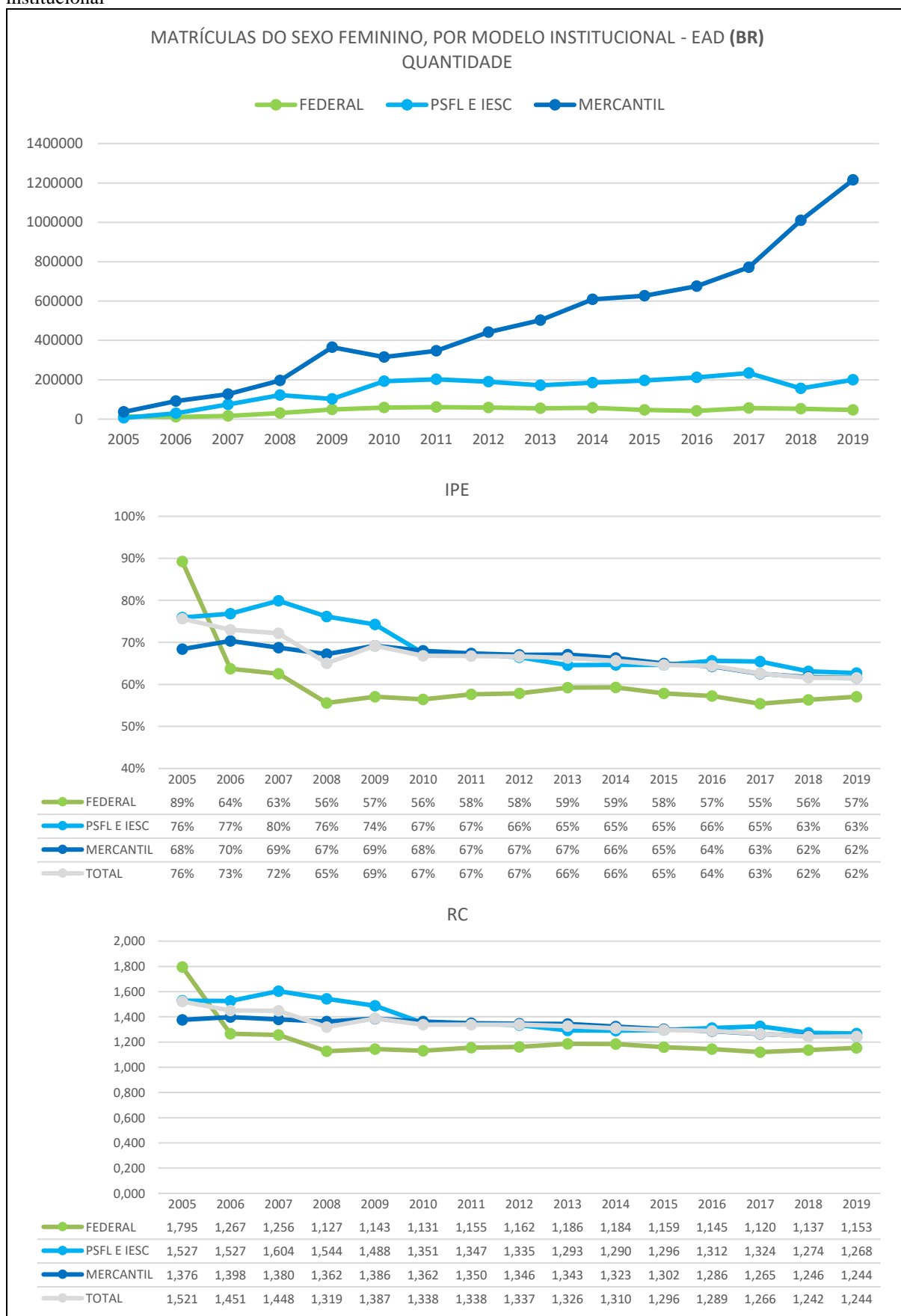
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.41 – Qtd, IPE e RC de matrículas do sexo feminino em graduação presenciais no Brasil, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.42 – Qtd, IPE, RC de matrículas do sexo feminino em graduação EAD no Brasil, por mod. institucional



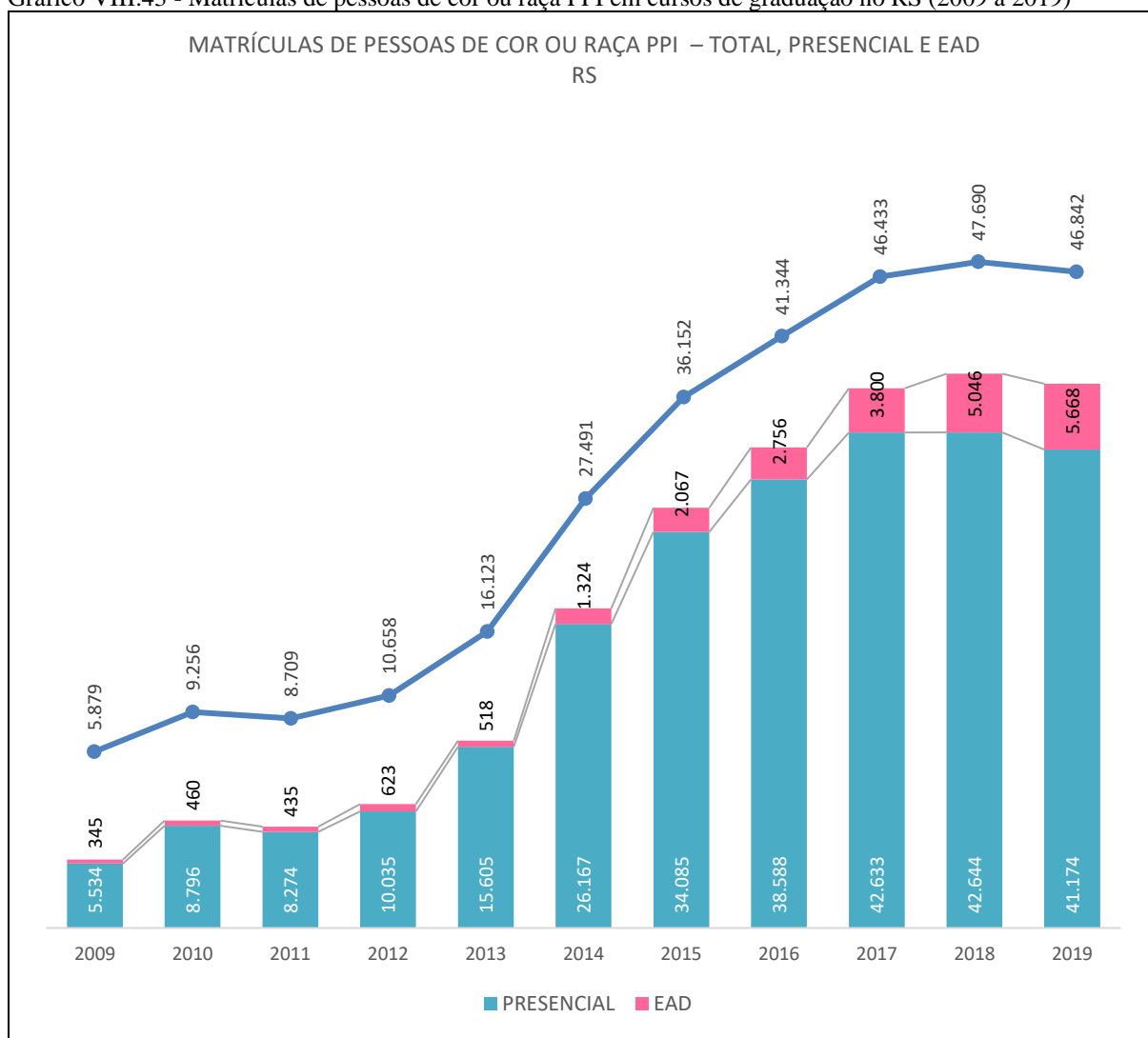
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráficos do item

7.1.4.4 Matrículas de pessoas autodeclaradas de cor ou raça preta, parda e indígena

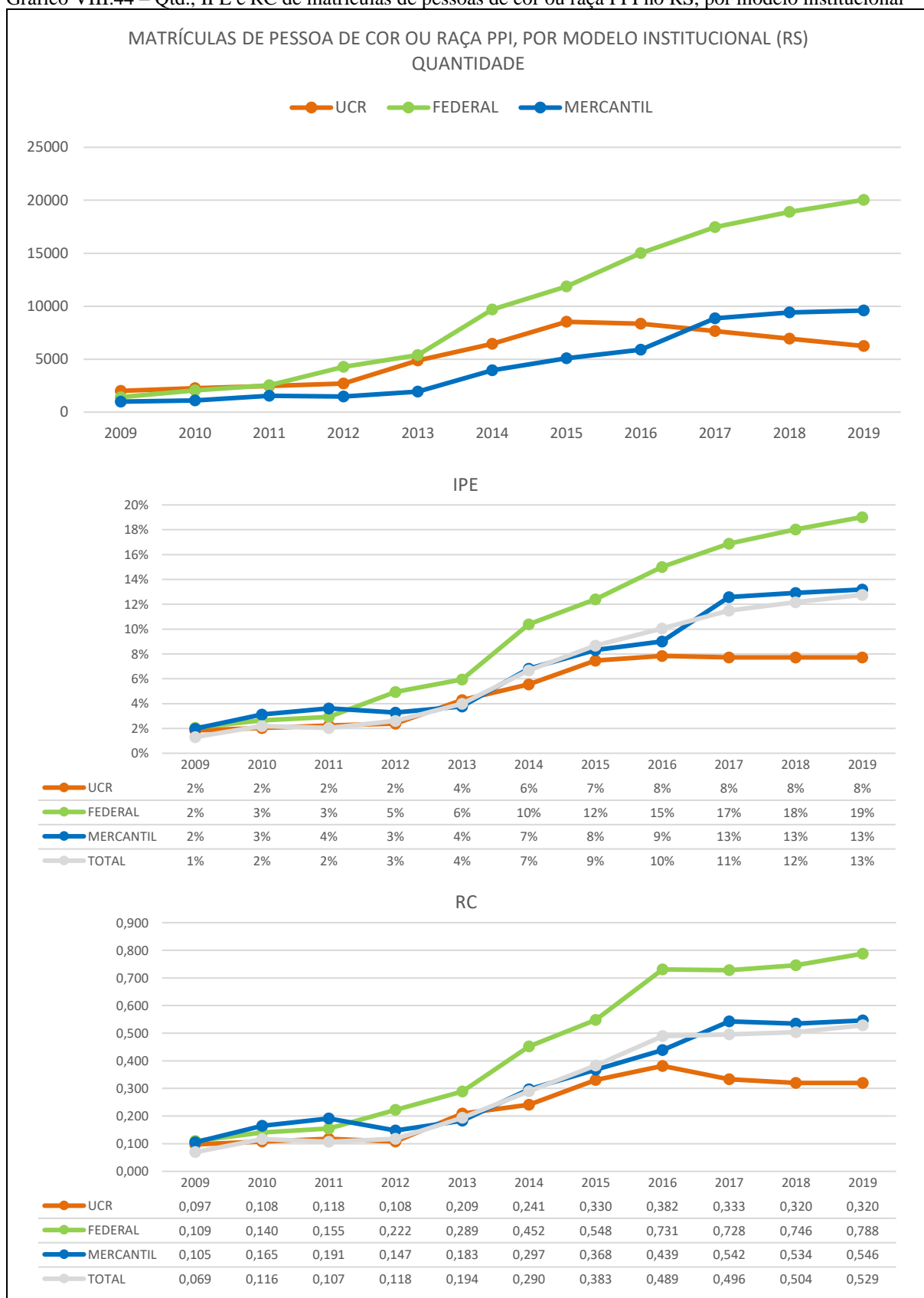
Rio Grande do Sul

Gráfico VIII.43 - Matrículas de pessoas de cor ou raça PPI em cursos de graduação no RS (2009 a 2019)



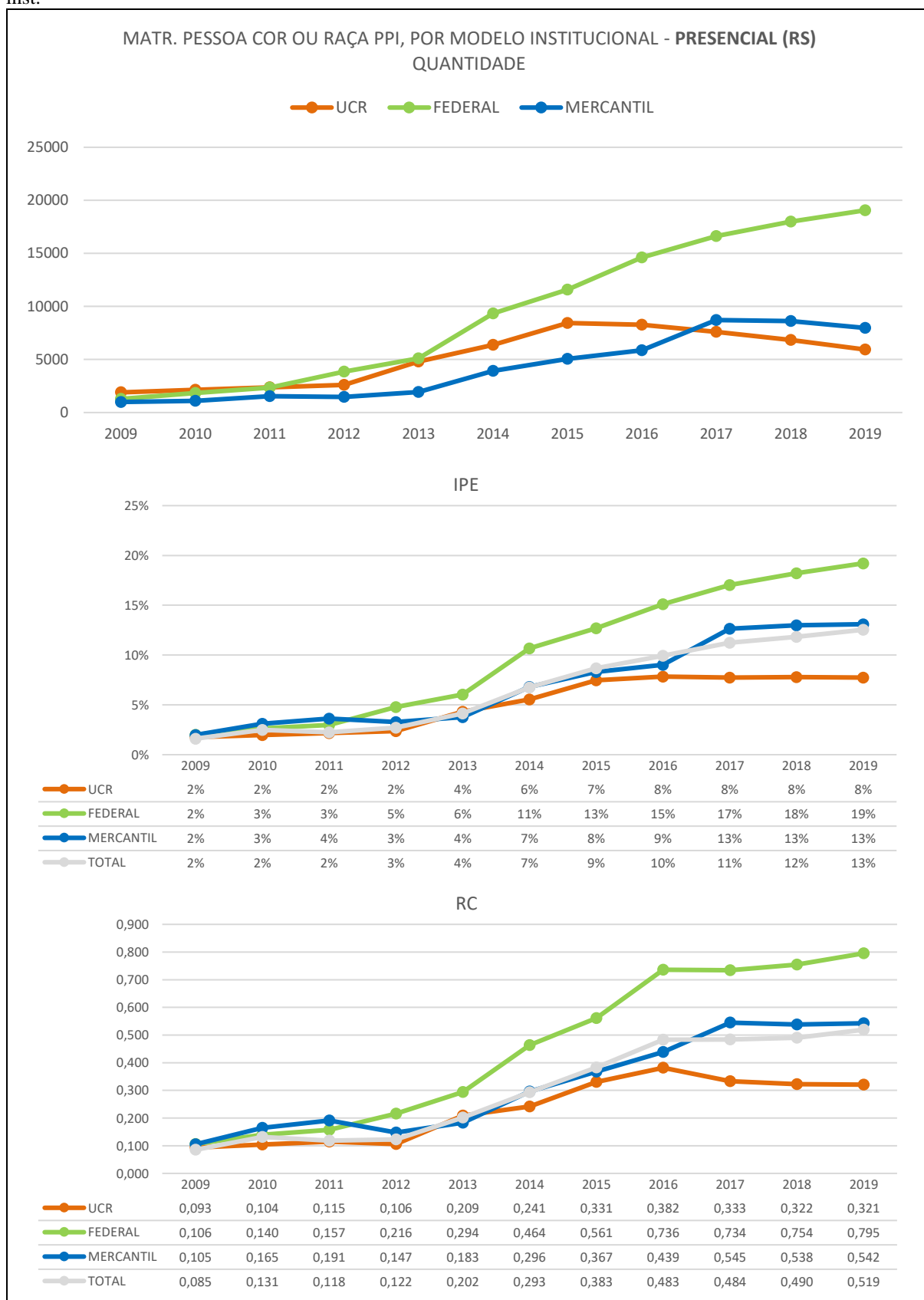
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.44 – Qtd., IPE e RC de matrículas de pessoas de cor ou raça PPI no RS, por modelo institucional



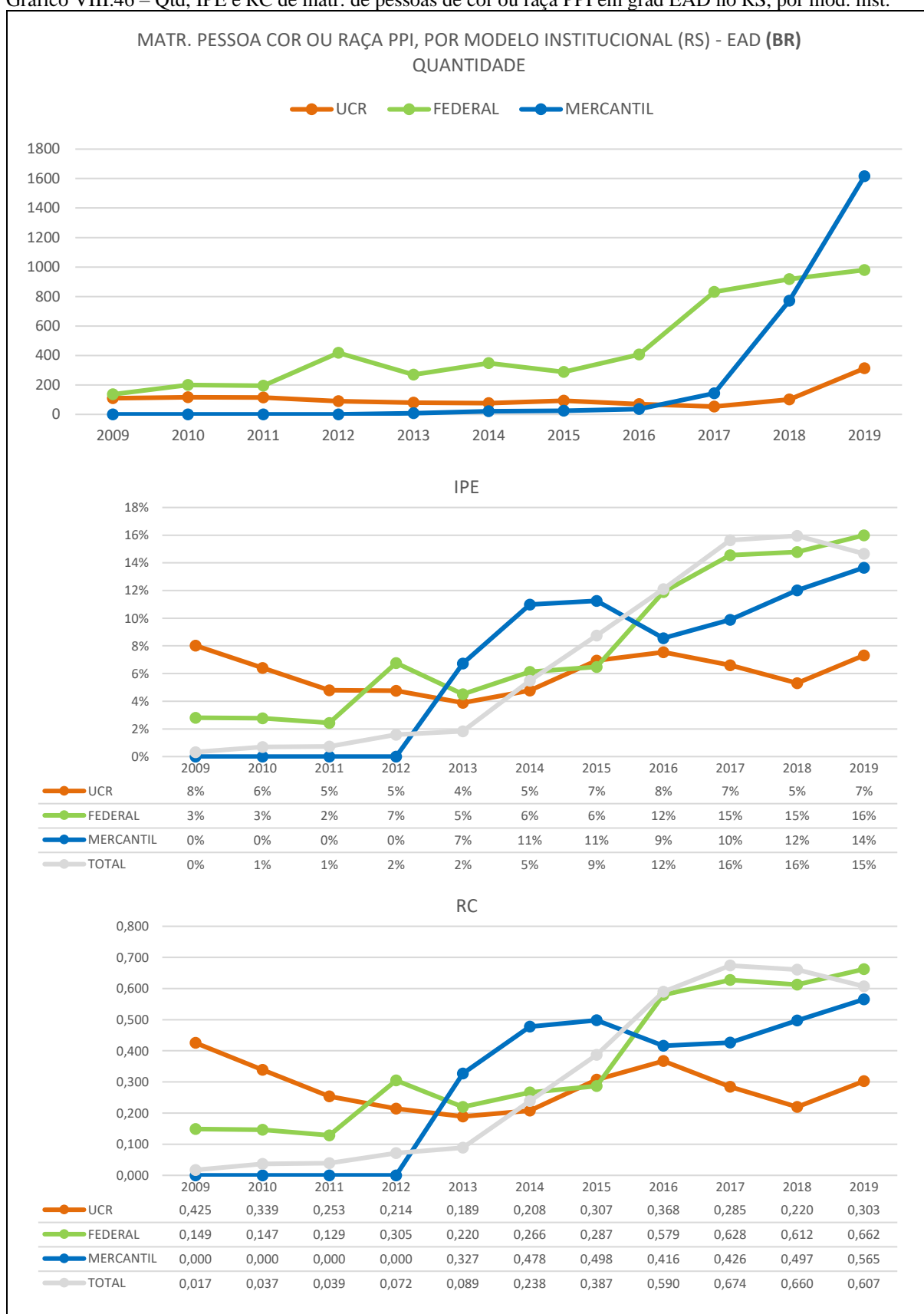
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.45 – Qtd, IPE e RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad. presenciais no RS, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

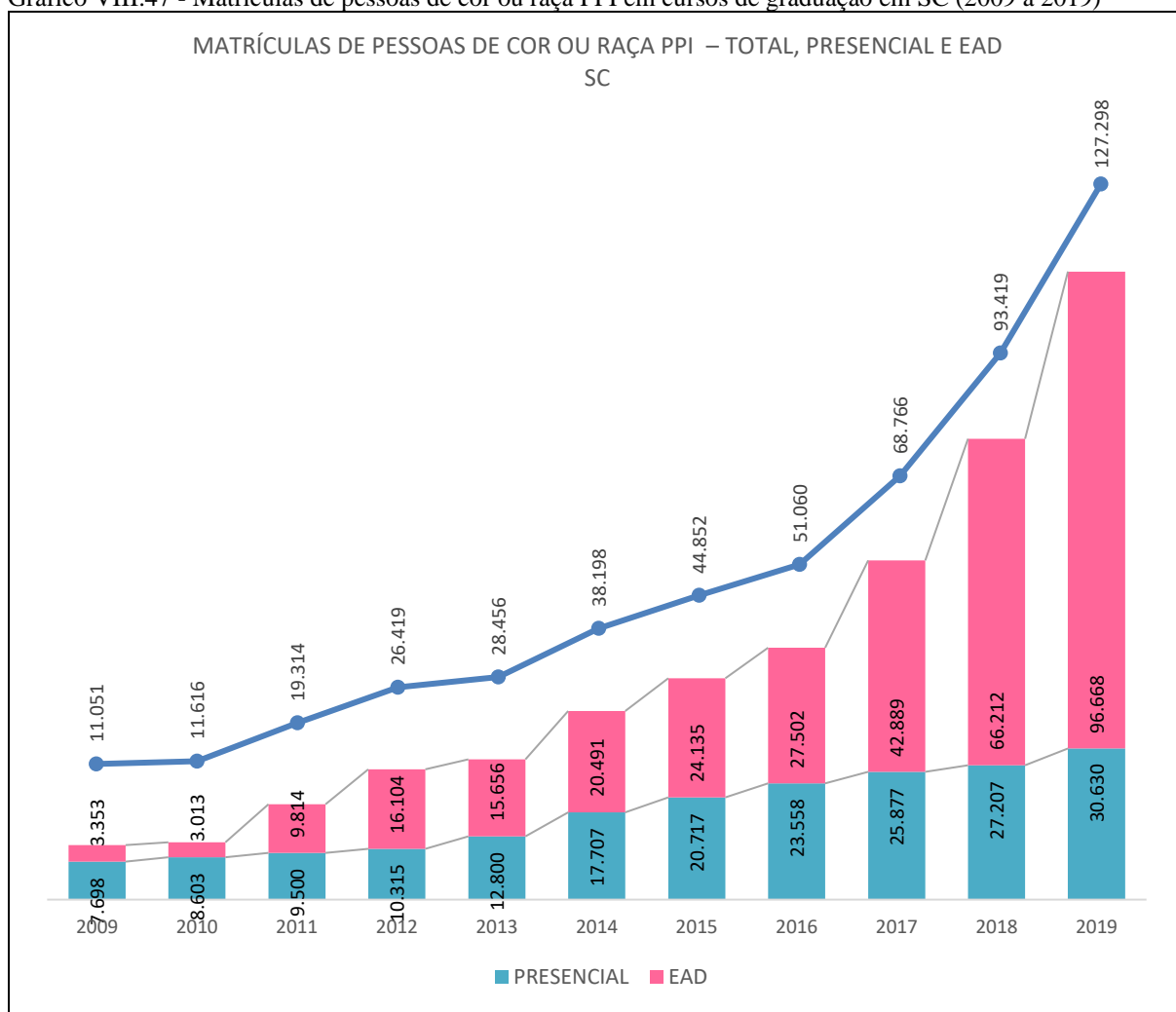
Gráfico VIII.46 – Qtd, IPE e RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad EAD no RS, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

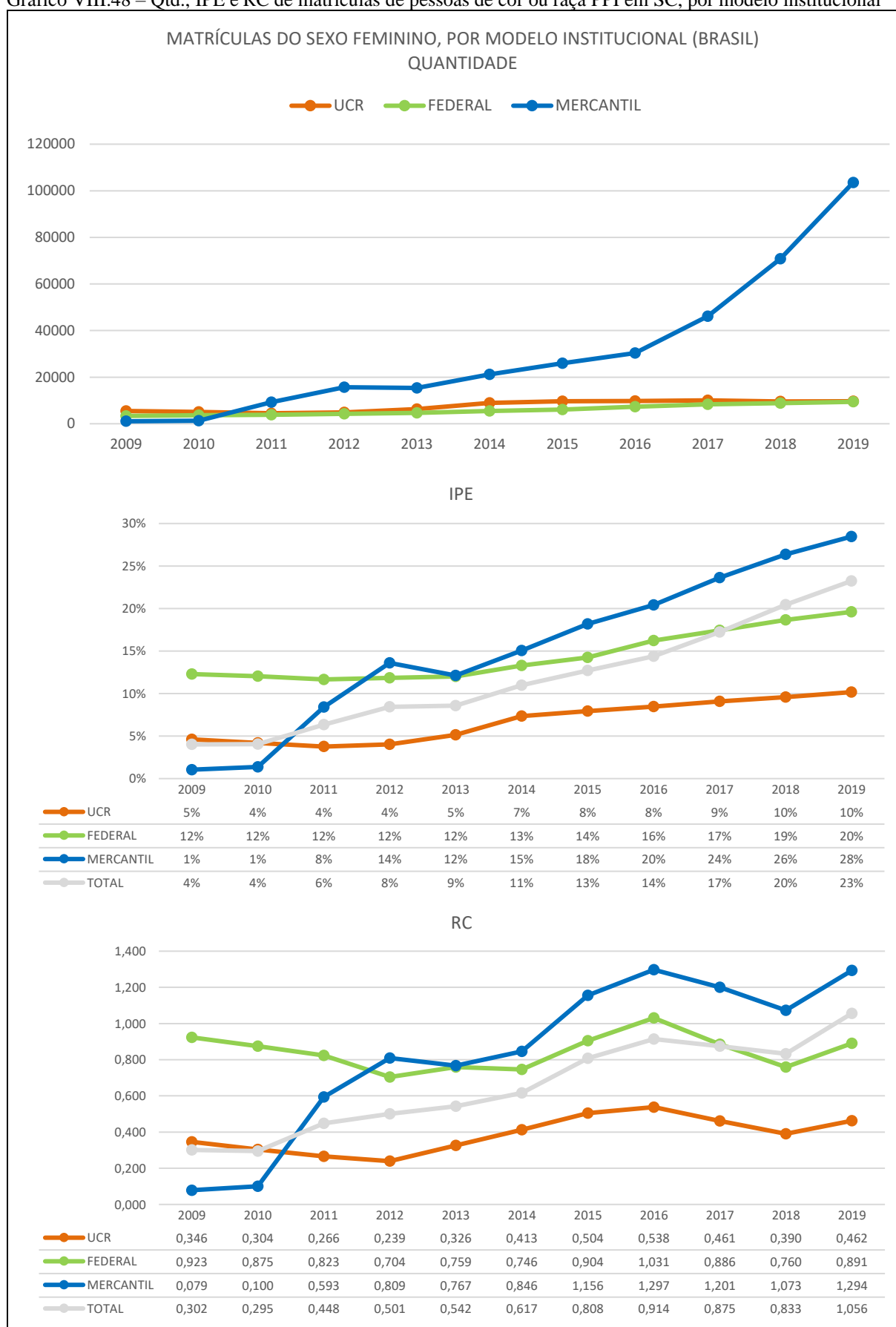
Santa Catarina

Gráfico VIII.47 - Matrículas de pessoas de cor ou raça PPI em cursos de graduação em SC (2009 a 2019)



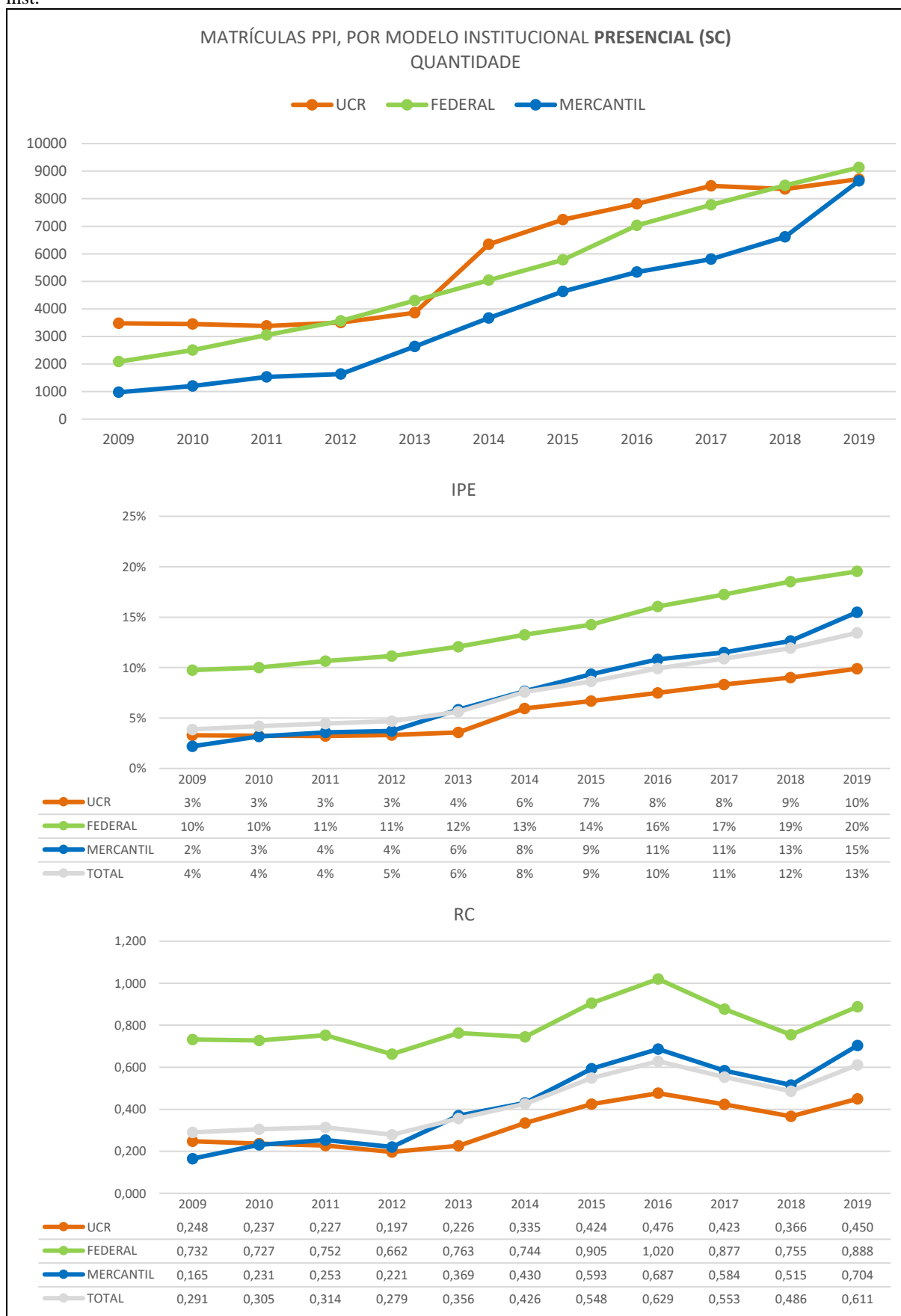
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.48 – Qtd., IPE e RC de matrículas de pessoas de cor ou raça PPI em SC, por modelo institucional



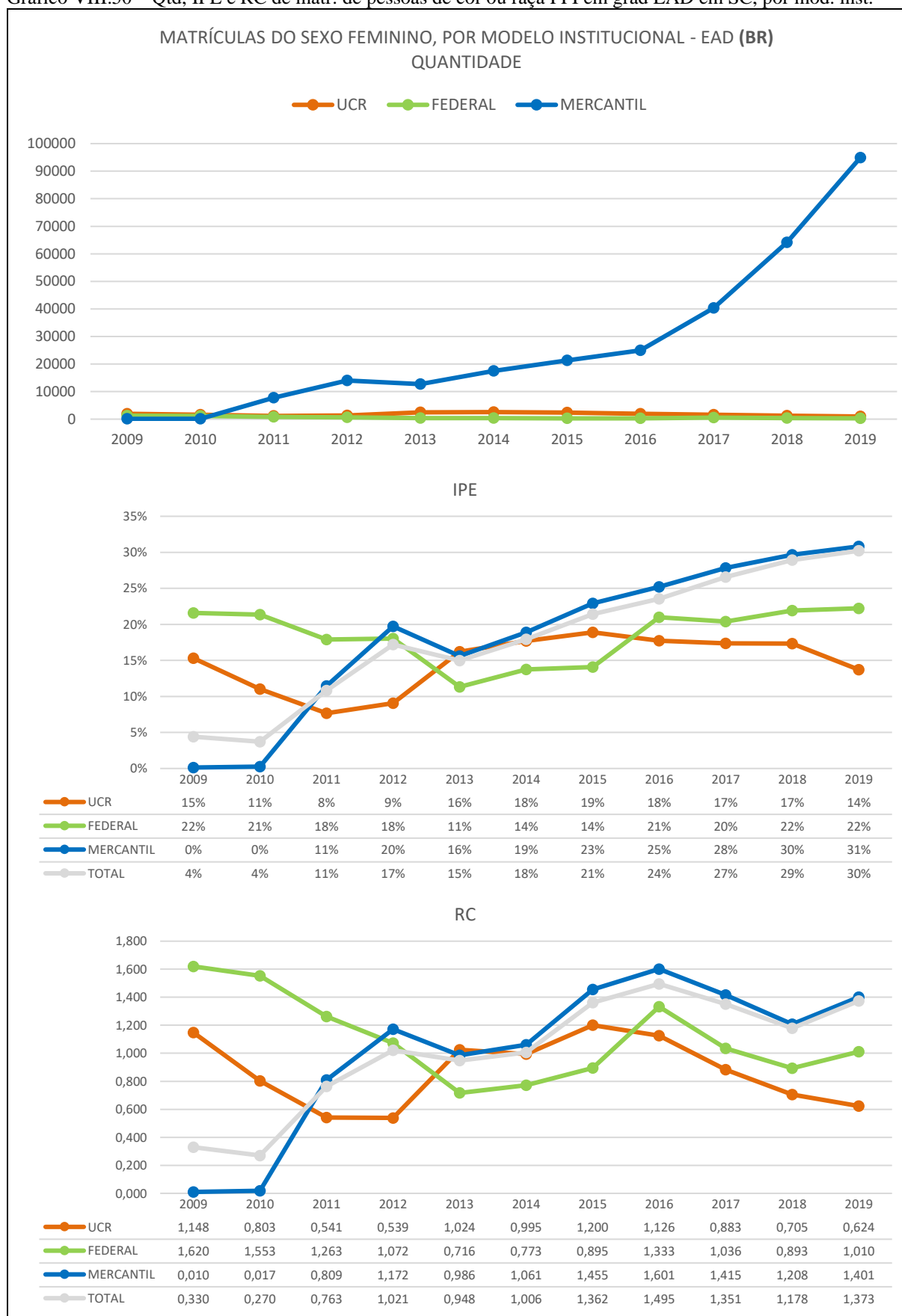
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.49 – Qtd, IPE e RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad. presenciais em SC, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

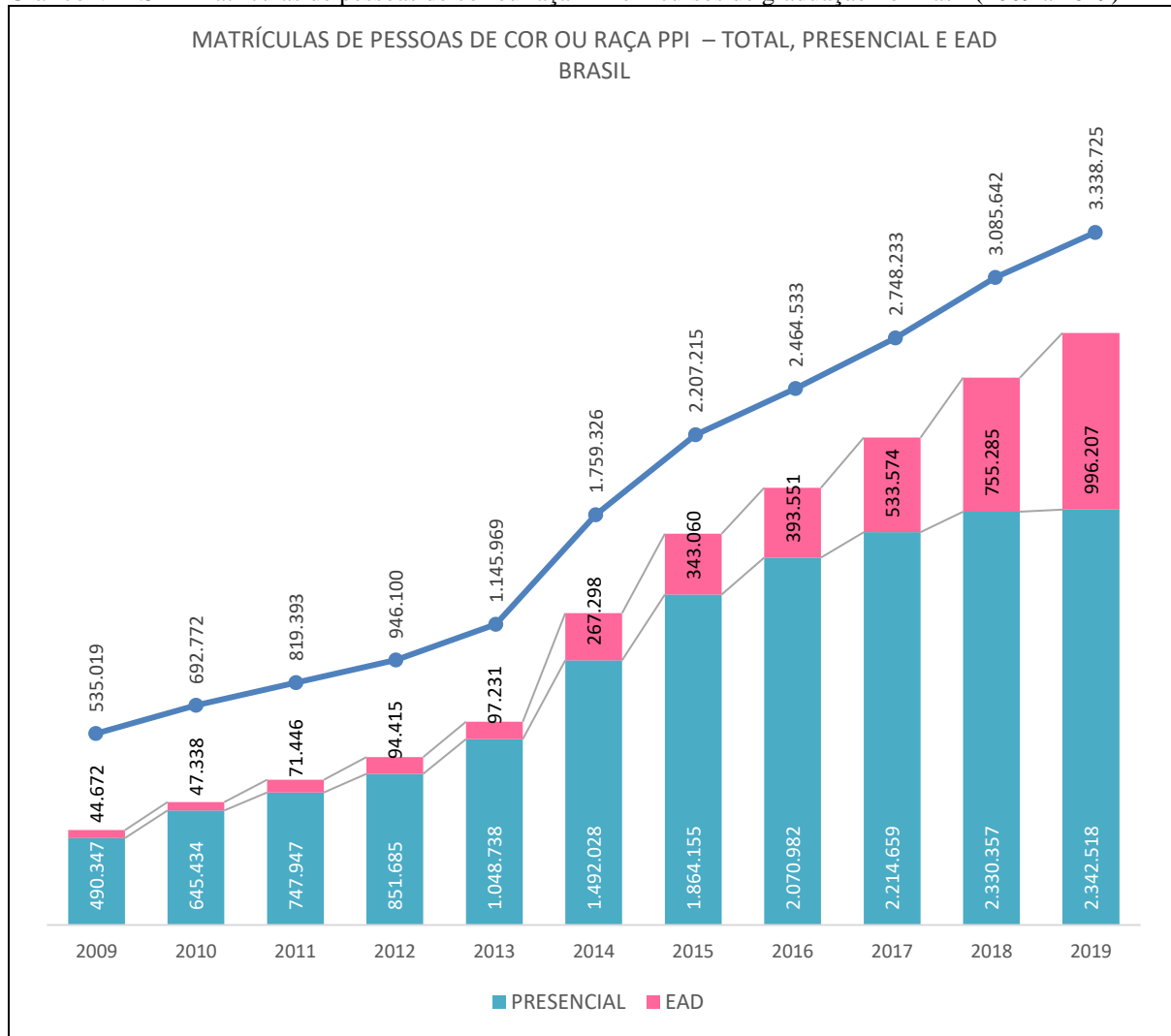
Gráfico VIII.50 – Qtd, IPE e RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad EAD em SC, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

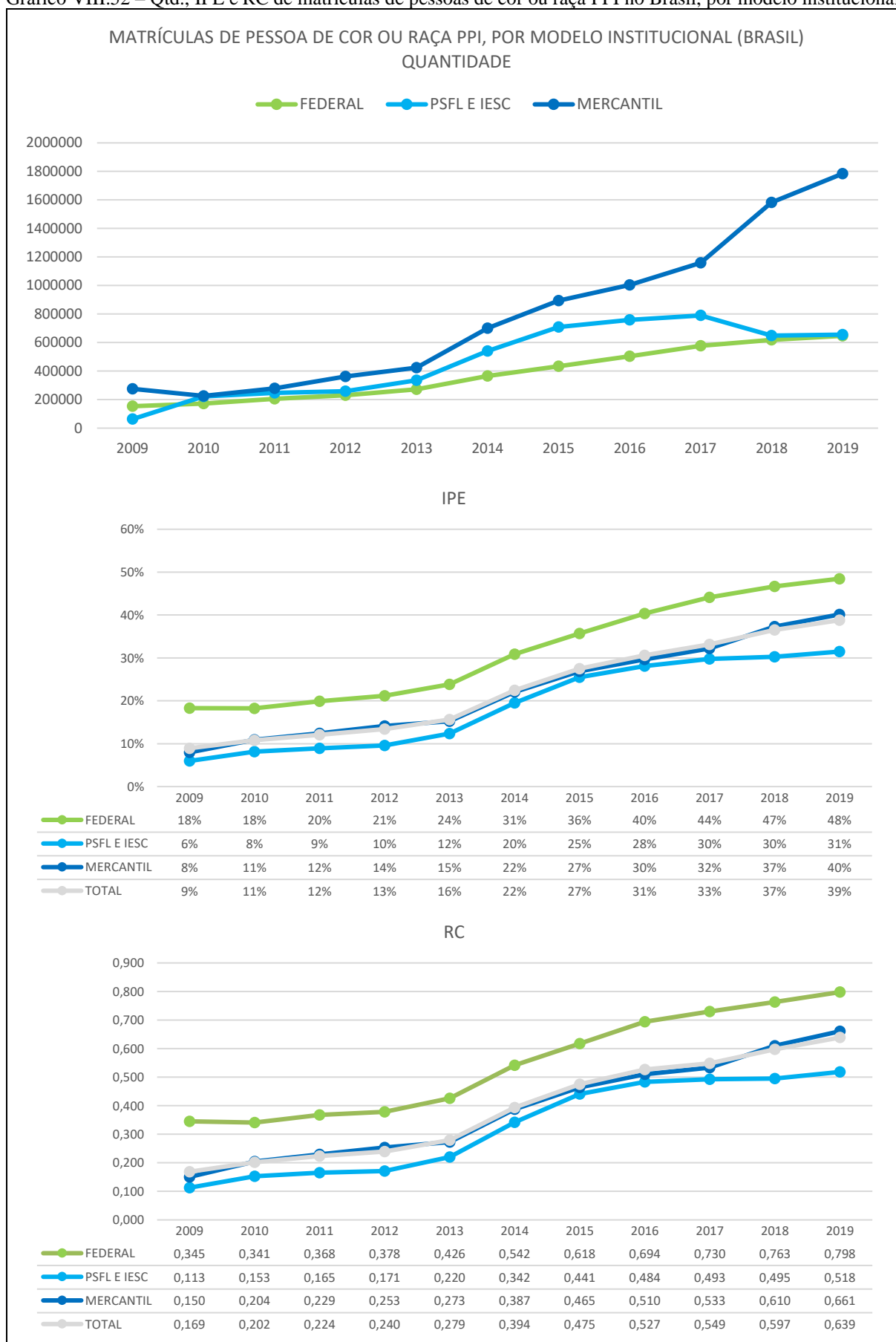
Brasil

Gráfico VIII.51 - Matrículas de pessoas de cor ou raça PPI em cursos de graduação no Brasil (2009 a 2019)



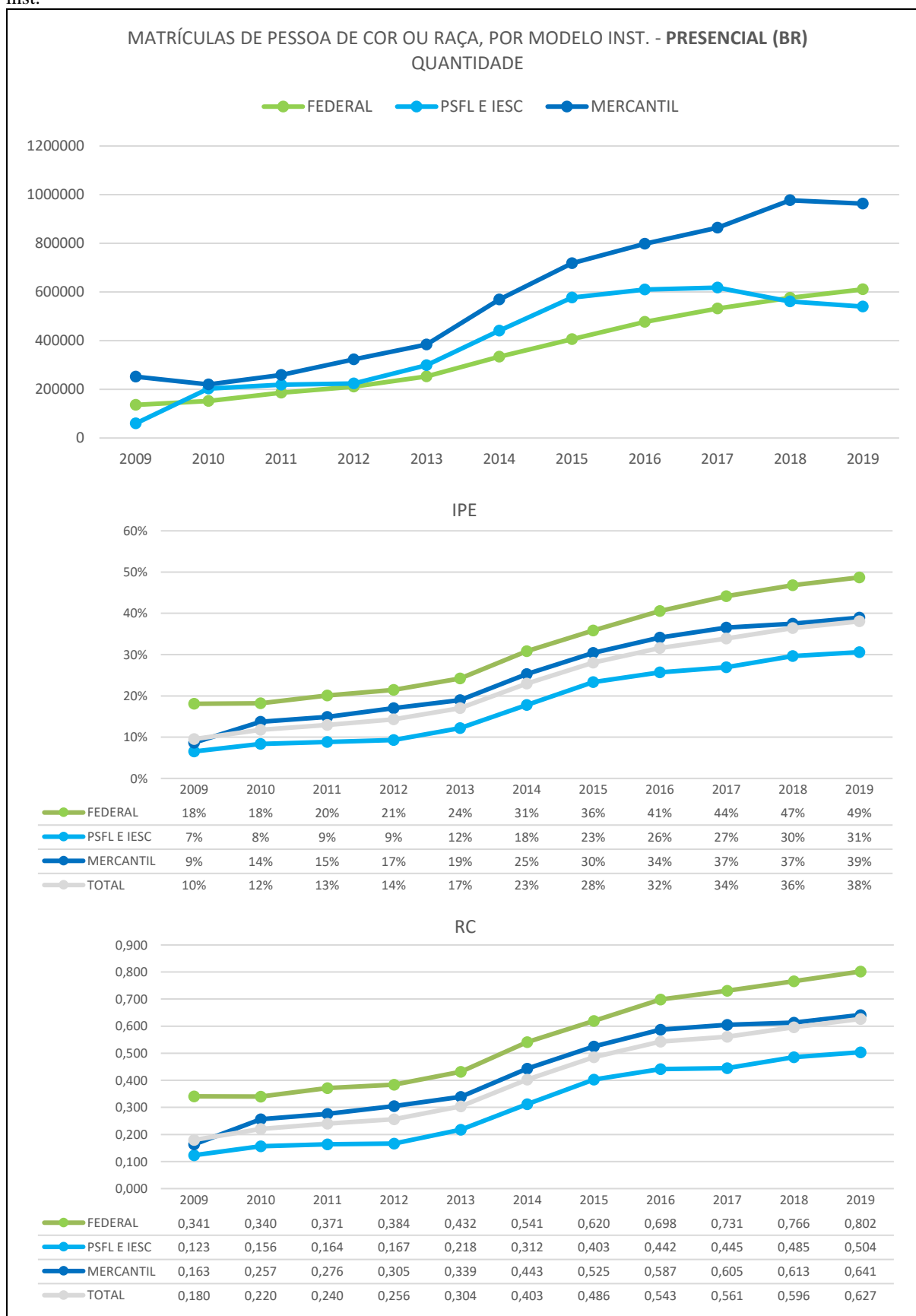
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.52 – Qtd., IPE e RC de matrículas de pessoas de cor ou raça PPI no Brasil, por modelo institucional



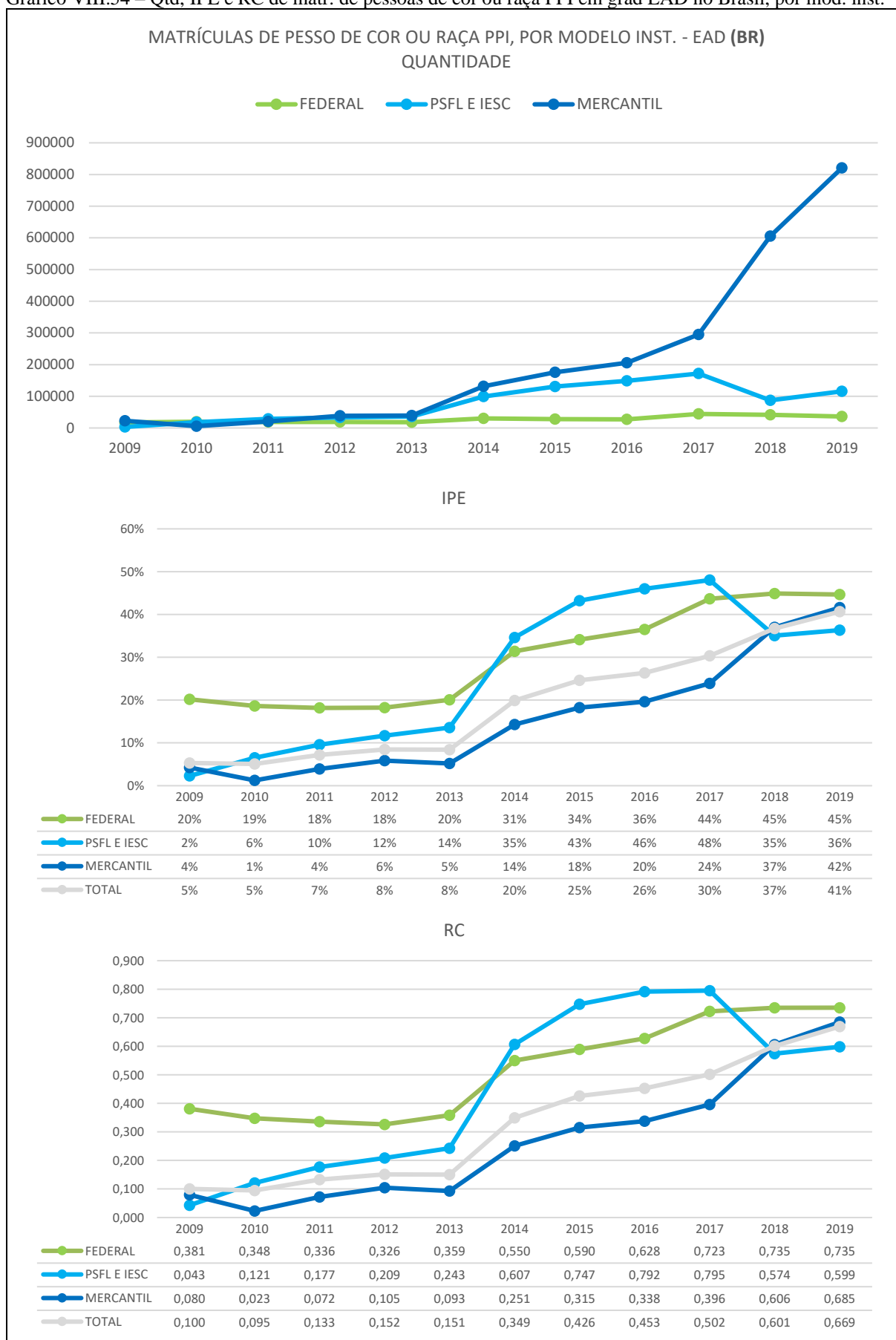
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.53 – Qtd, IPE, RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad. presenciais no Brasil, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.54 – Qtd, IPE e RC de matr. de pessoas de cor ou raça PPI em grad EAD no Brasil, por mod. inst.



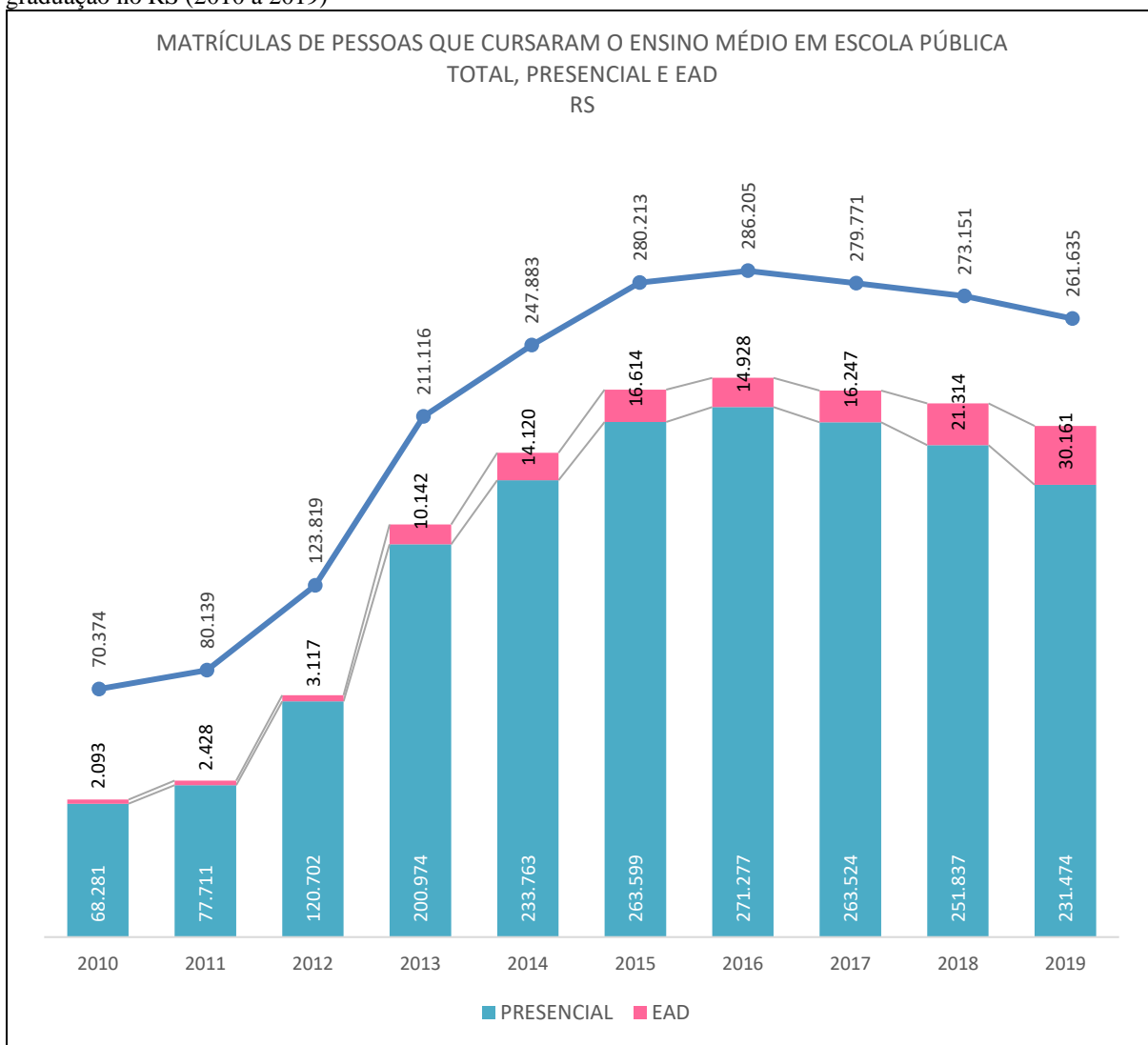
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráficos do item

7.1.4.5 Matrículas de pessoas que realizaram o ensino médio em escola da rede pública

Rio Grande do Sul

Gráfico VIII.55 - Matrículas de pessoas de que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação no RS (2010 a 2019)



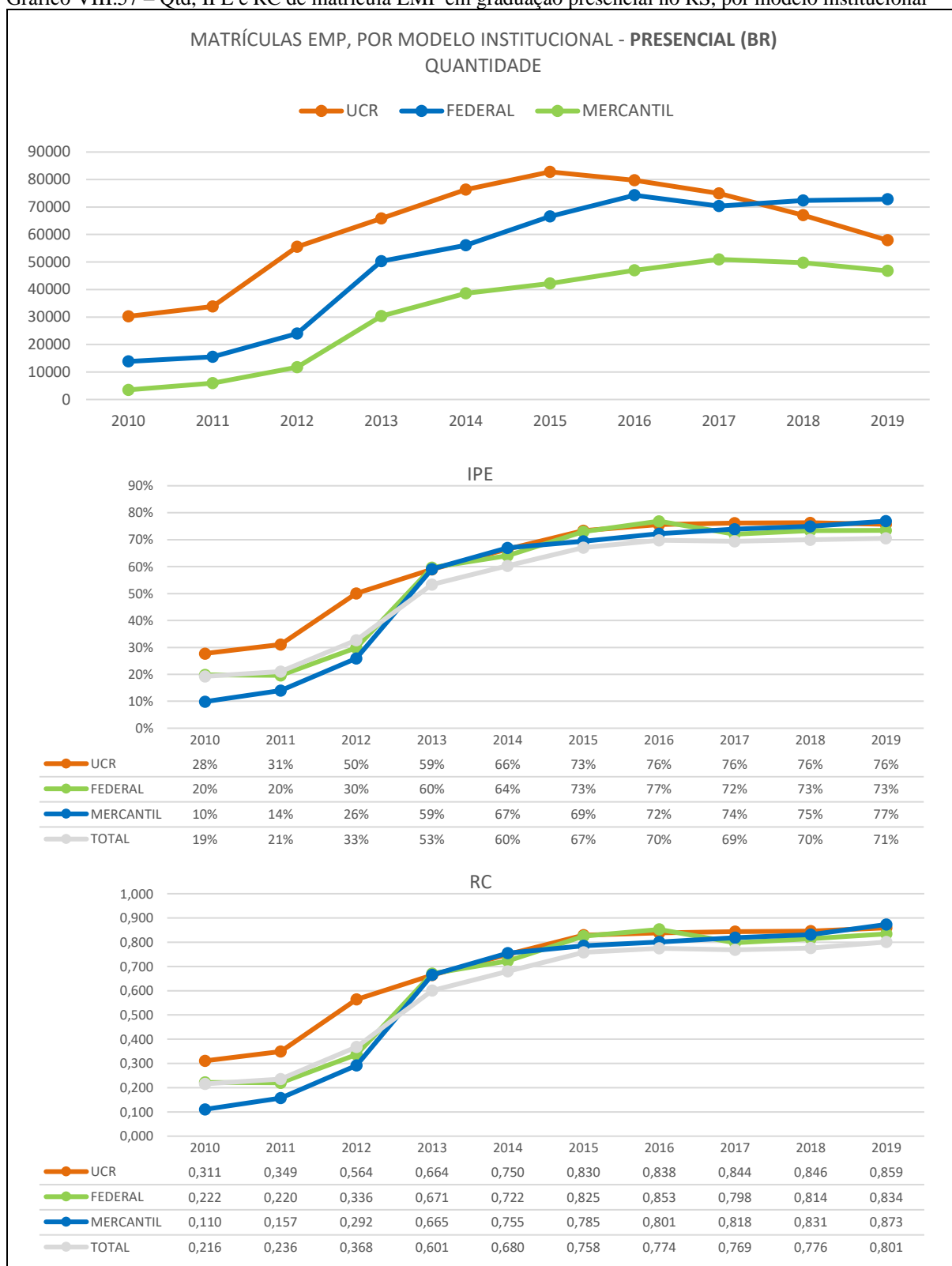
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.56 – Qtd., IPE e RC de matrículas EMP no RS, por modelo institucional



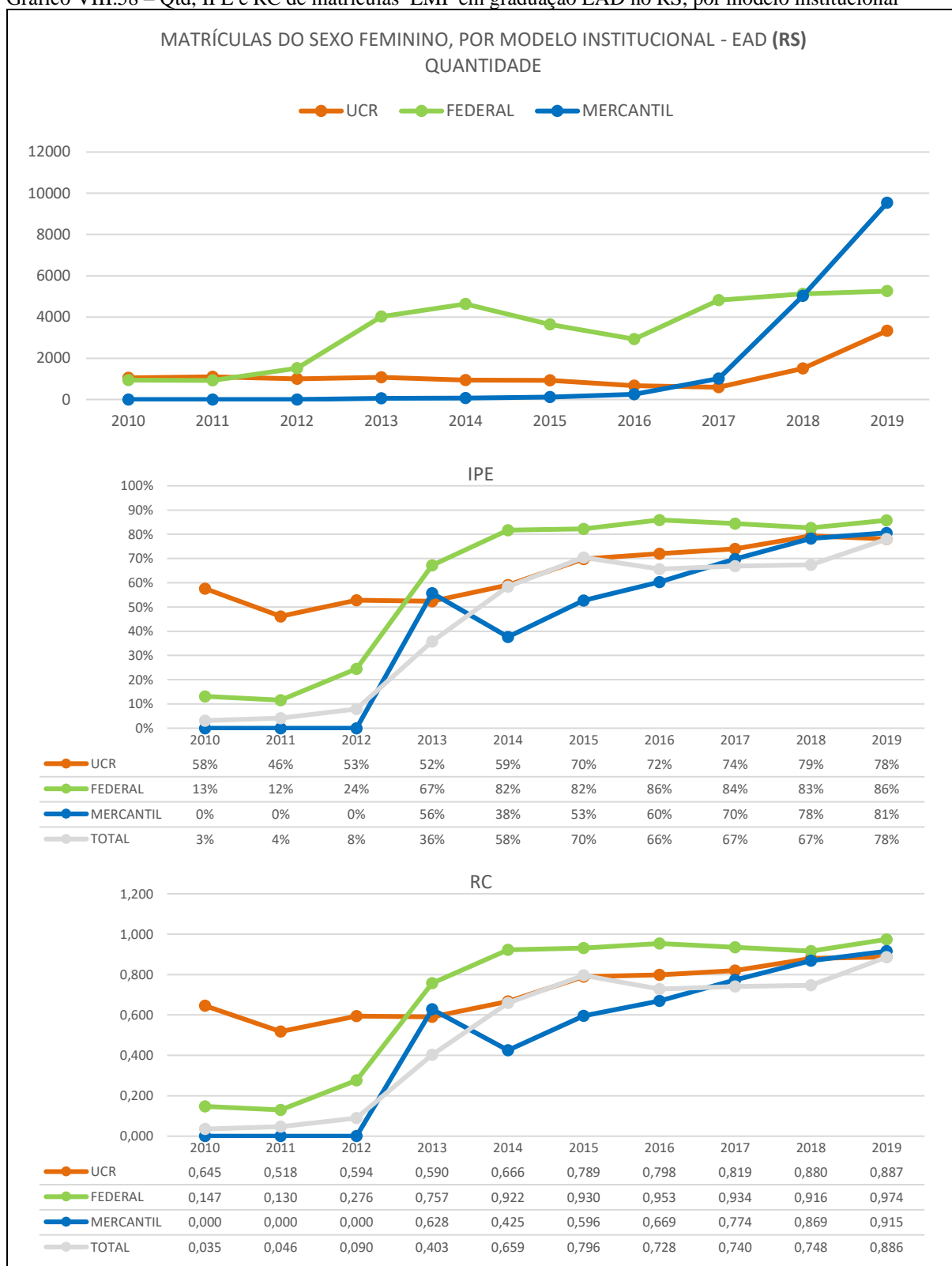
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.57 – Qtd, IPE e RC de matrícula EMP em graduação presencial no RS, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

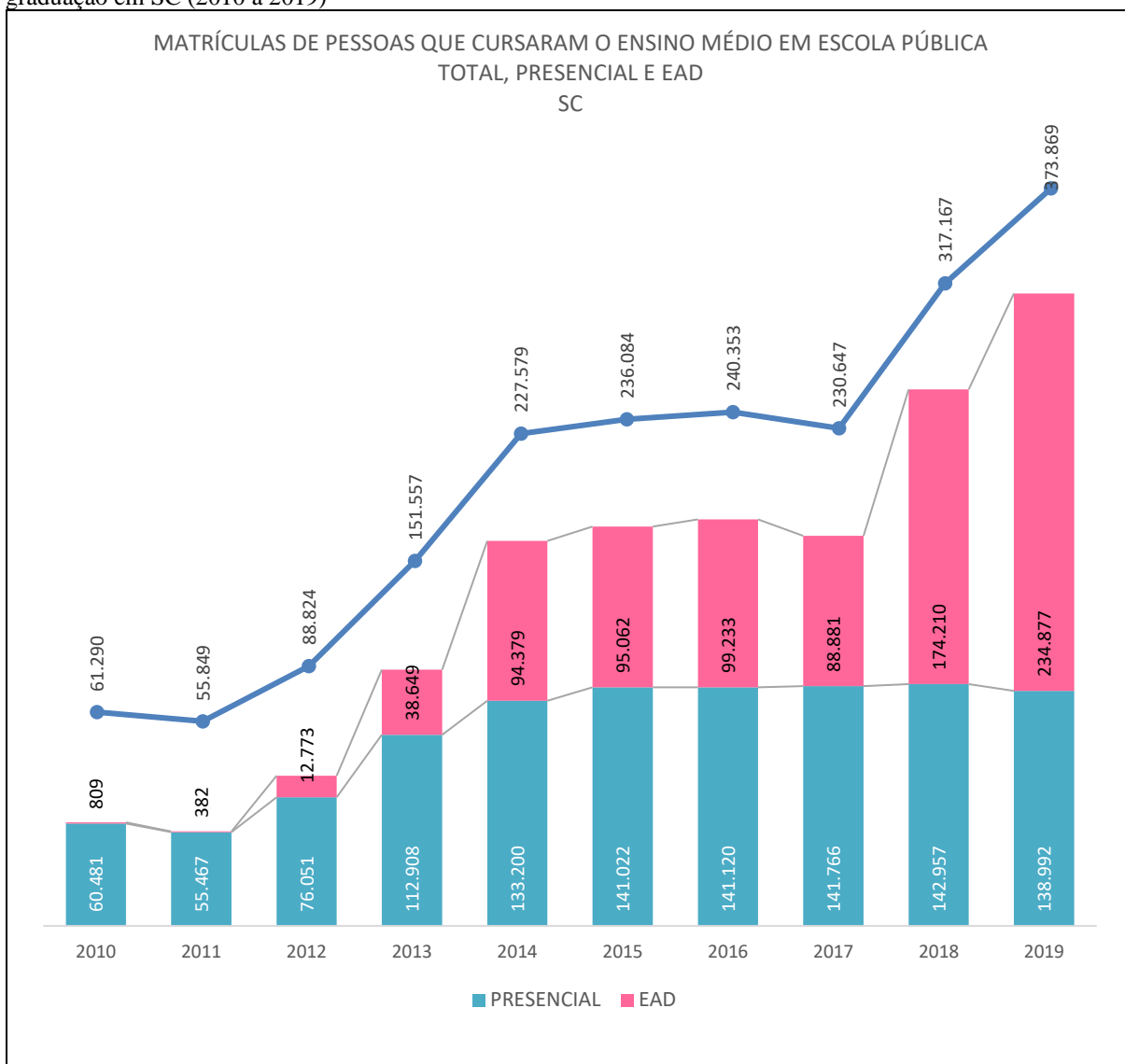
Gráfico VIII.58 – Qtd, IPE e RC de matrículas EMP em graduação EAD no RS, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

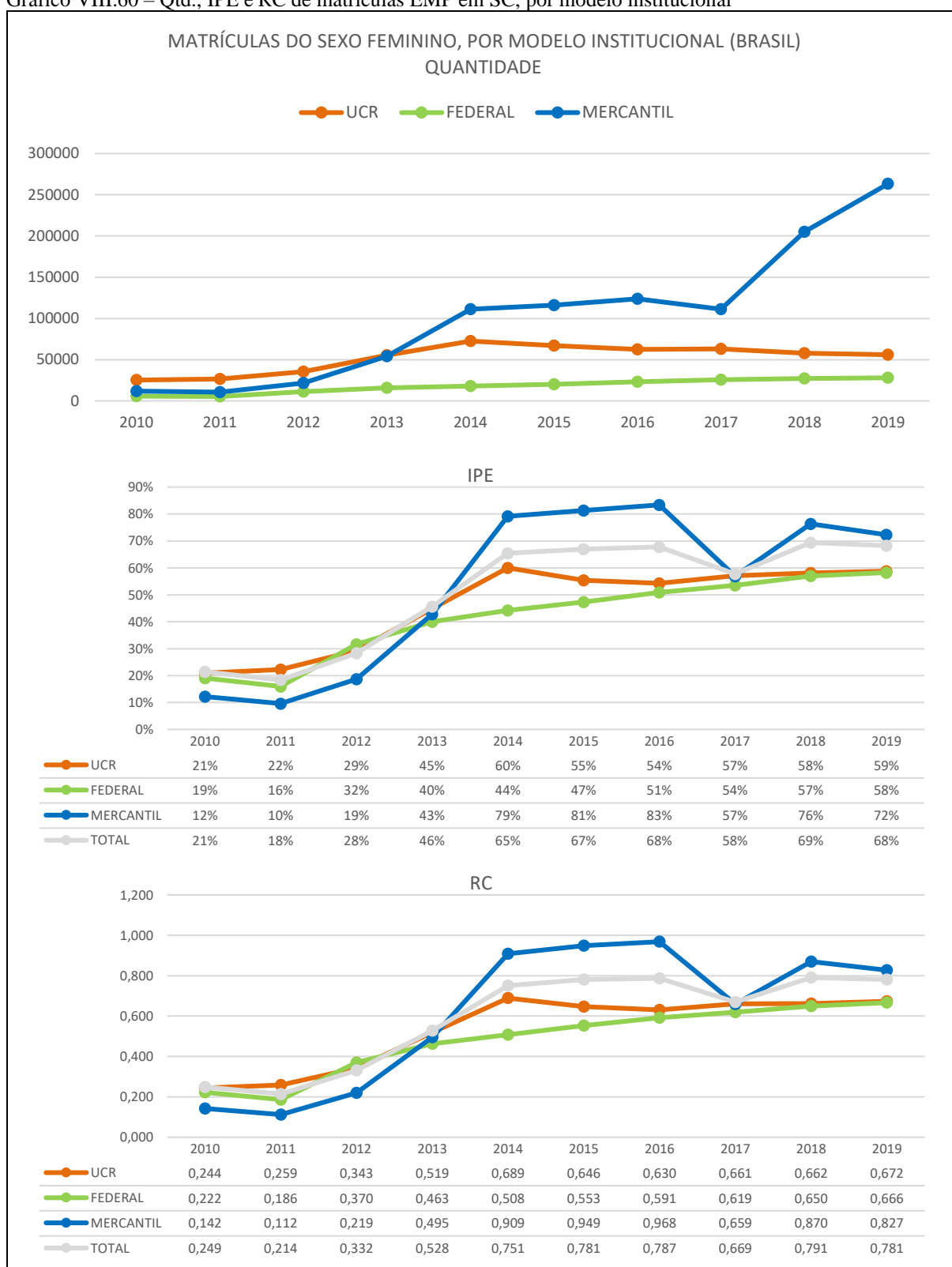
Santa Catarina

Gráfico VIII.59 - Matrículas de pessoas de que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação em SC (2010 a 2019)



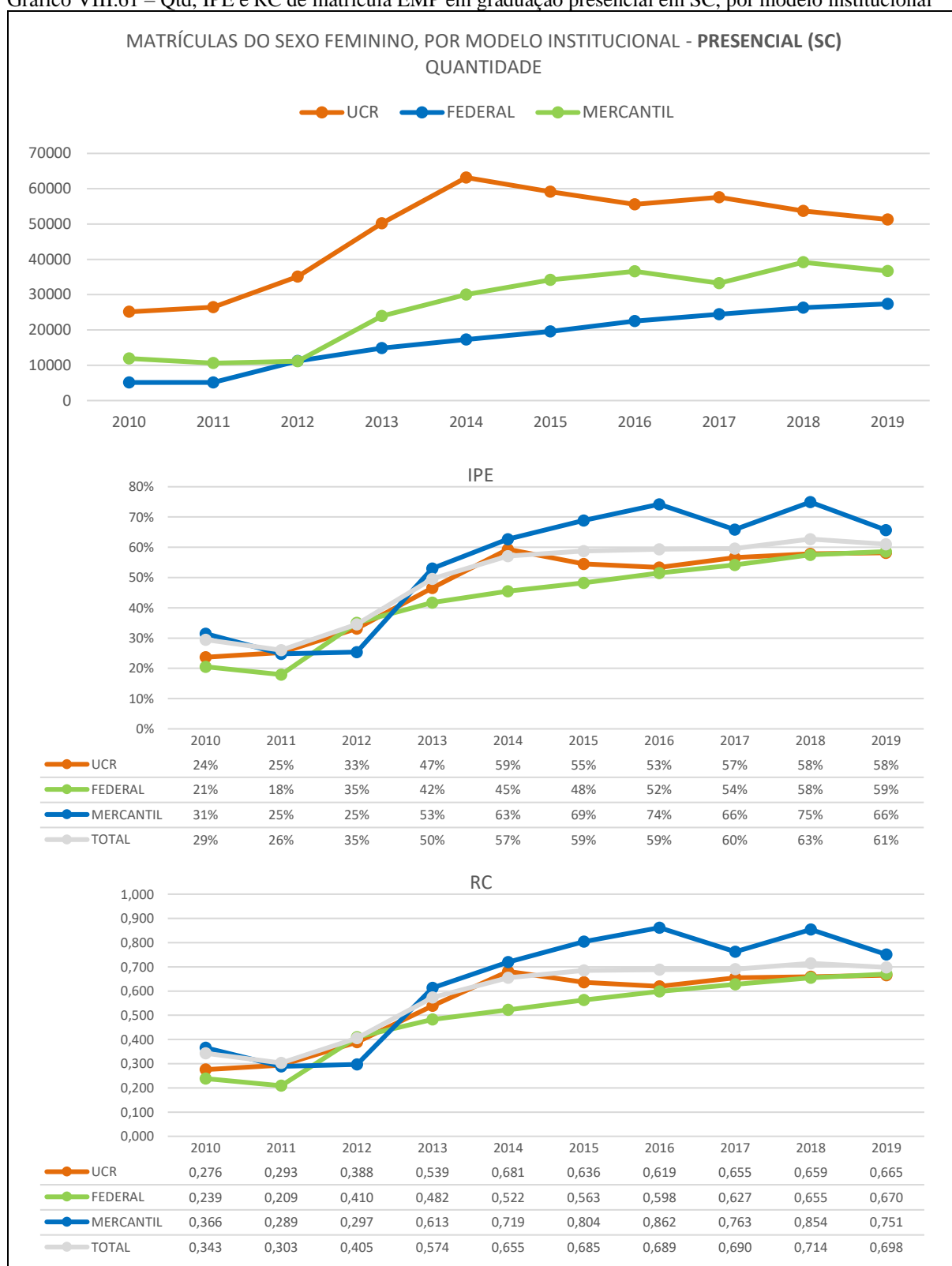
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.60 – Qtd., IPE e RC de matrículas EMP em SC, por modelo institucional



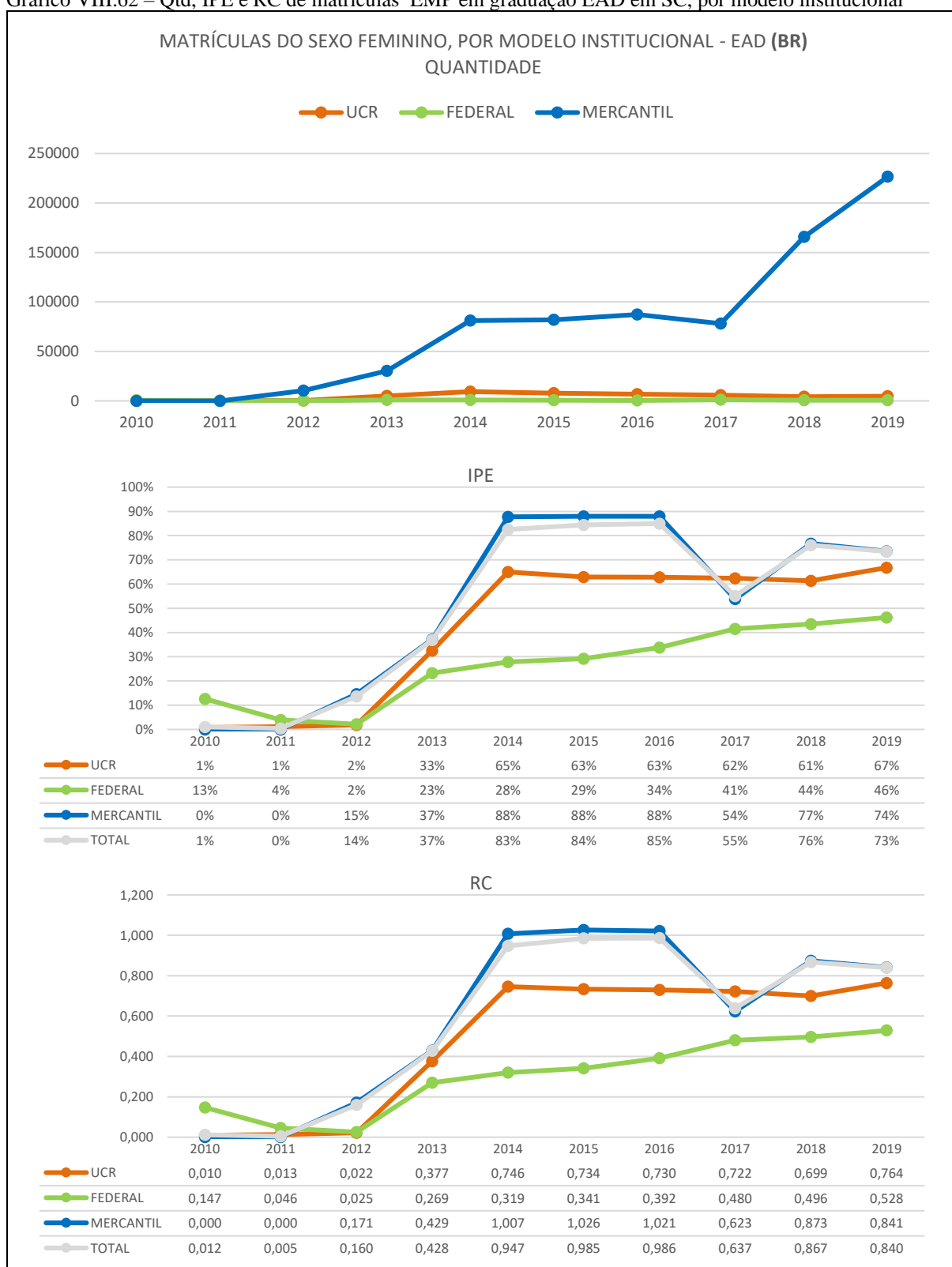
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.61 – Qtd, IPE e RC de matrícula EMP em graduação presencial em SC, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

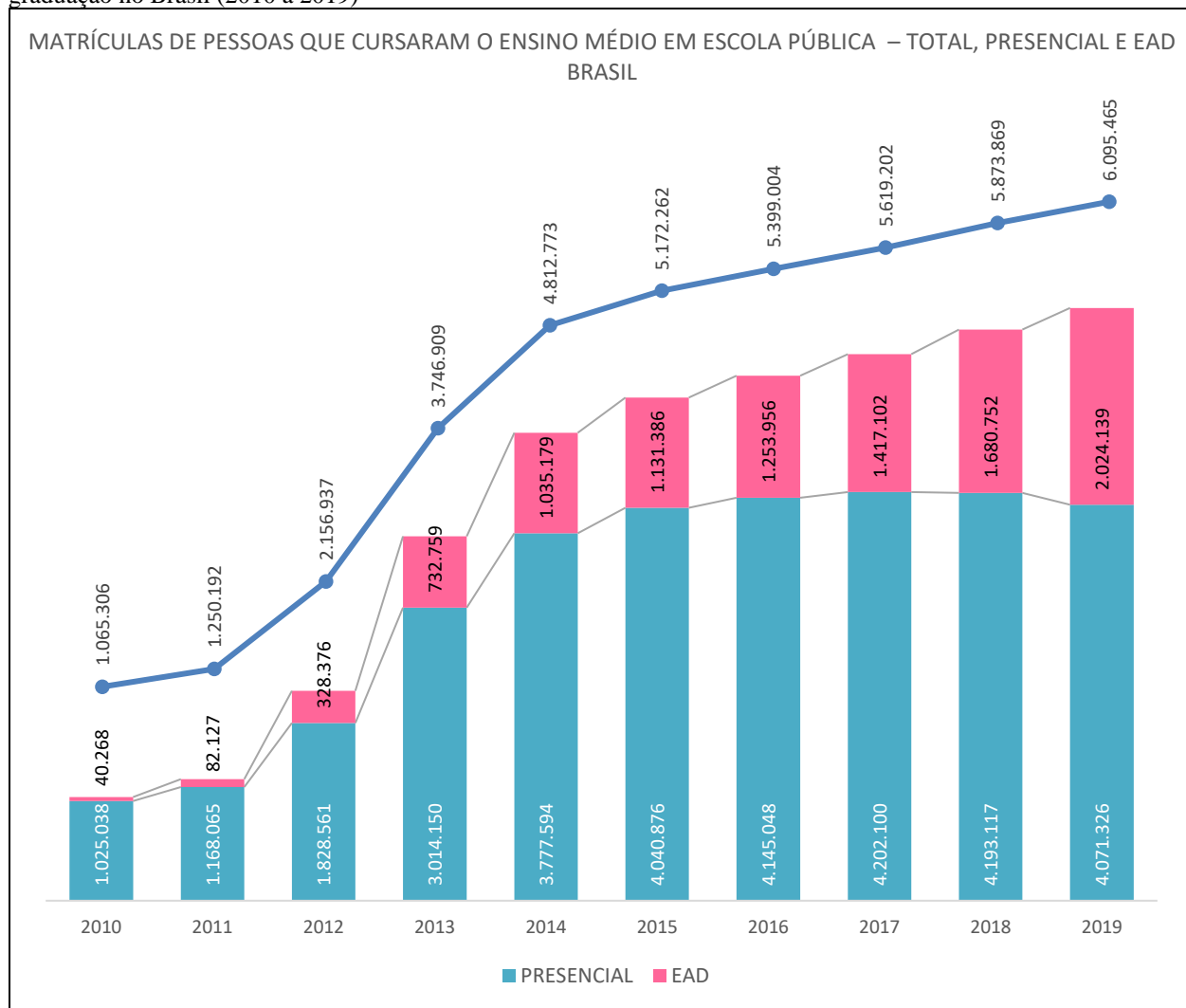
Gráfico VIII.62 – Qtd, IPE e RC de matrículas EMP em graduação EAD em SC, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Brasil

Gráfico VIII.63 - Matrículas de pessoas de que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação no Brasil (2010 a 2019)



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.64 – Qtd., IPE e RC de matrículas EMP no Brasil, por modelo institucional



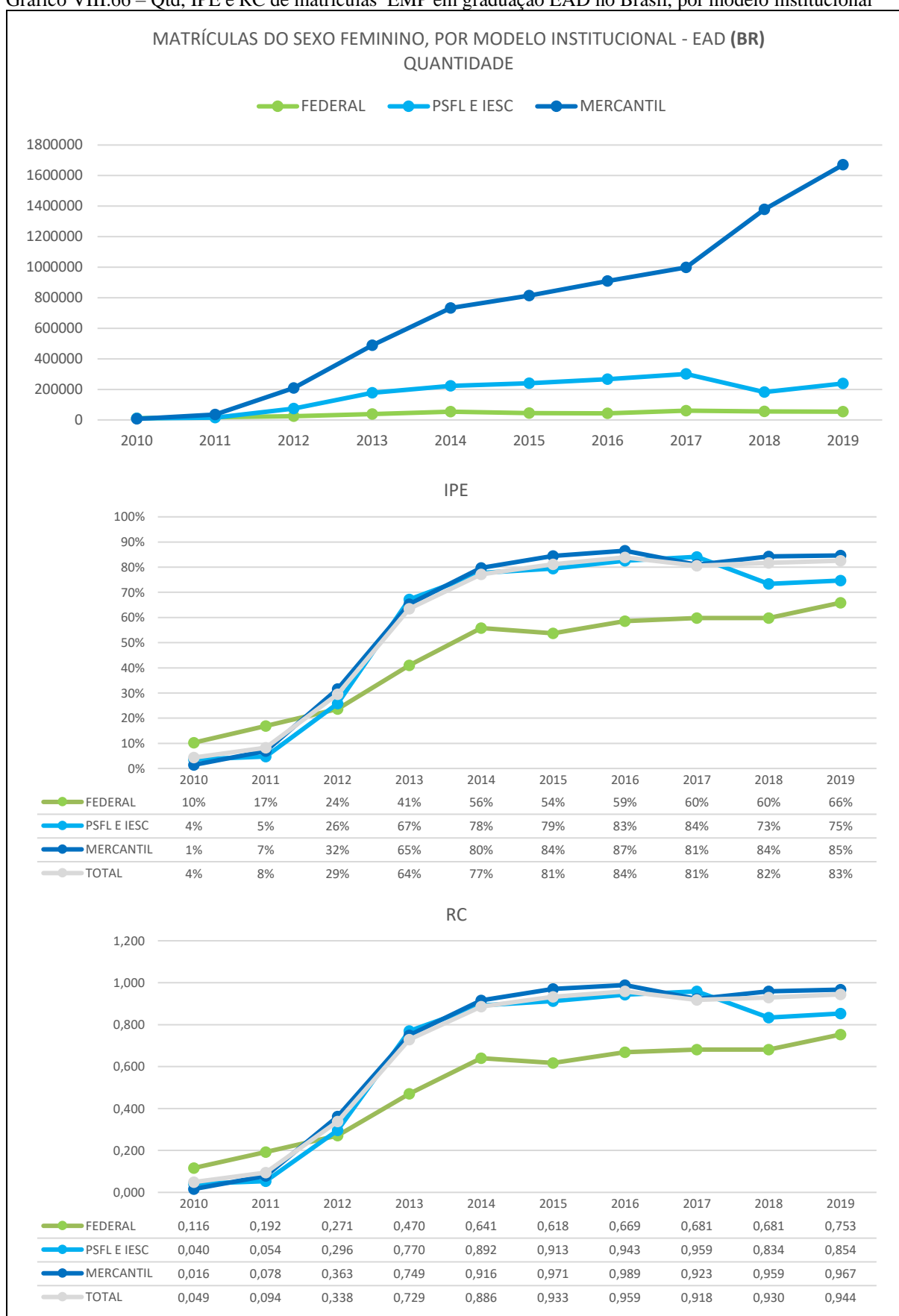
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.65 – Qtd, IPE e RC de matrícula EMP em graduação presencial no Brasil, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.66 – Qtd, IPE e RC de matrículas EMP em graduação EAD no Brasil, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráficos do

7.1.5 Acessibilidade na educação superior – concluintes

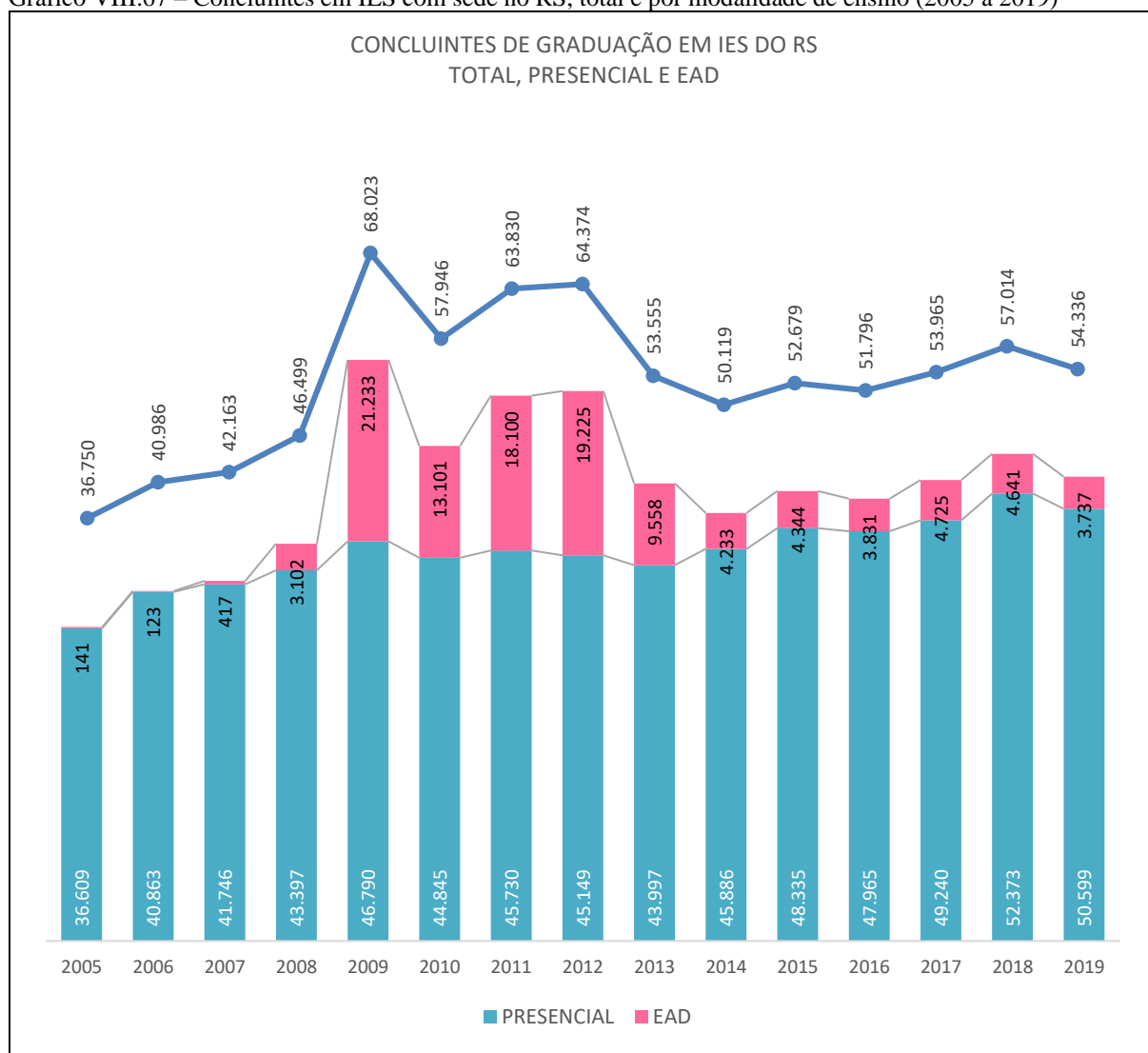
Gráficos do

7.1.5.1 Concluintes total

a) Concluintes no Censo da Educação Superior (2005-2019)

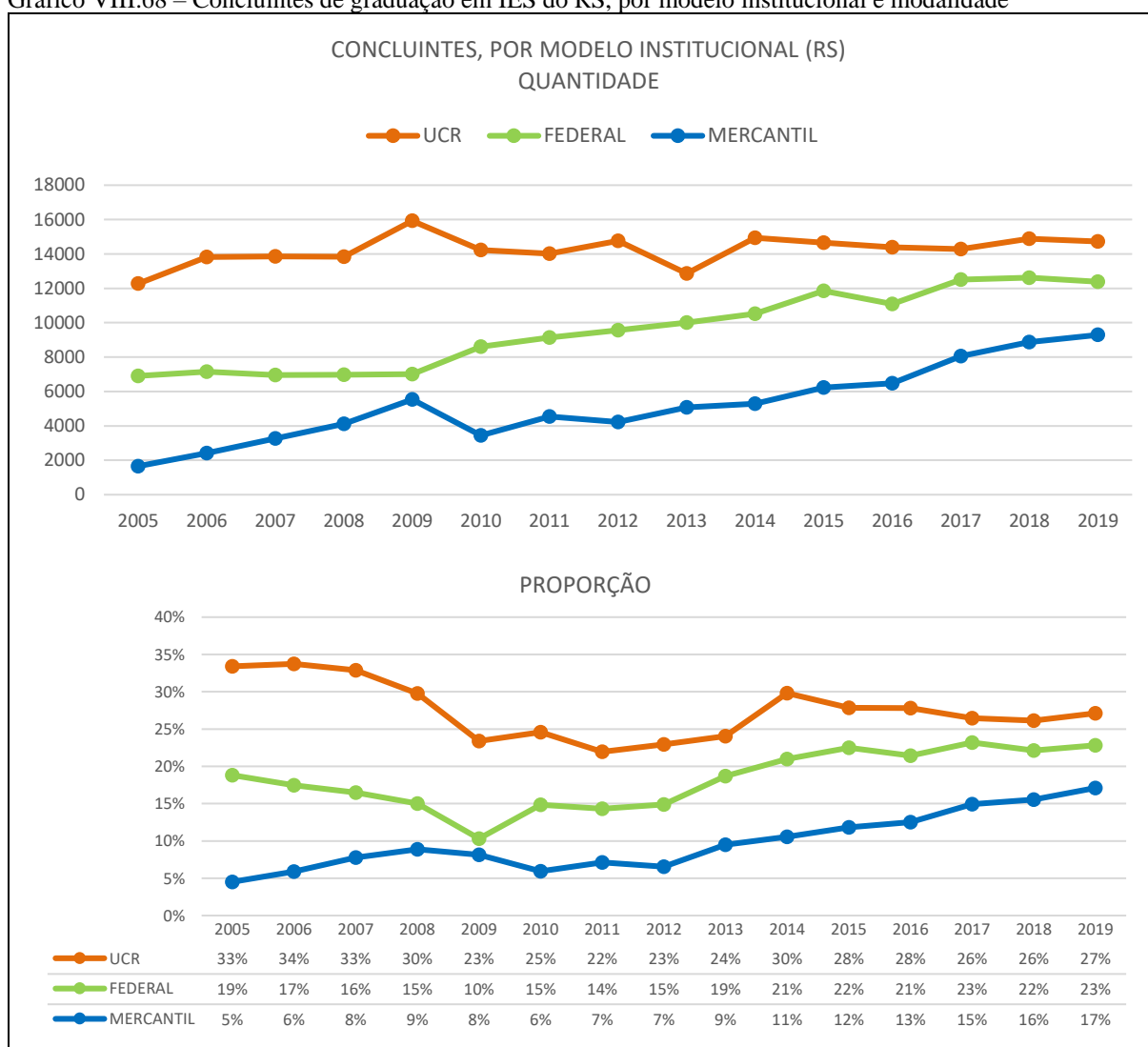
Rio Grande do Sul

Gráfico VIII.67 – Concluintes em IES com sede no RS, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



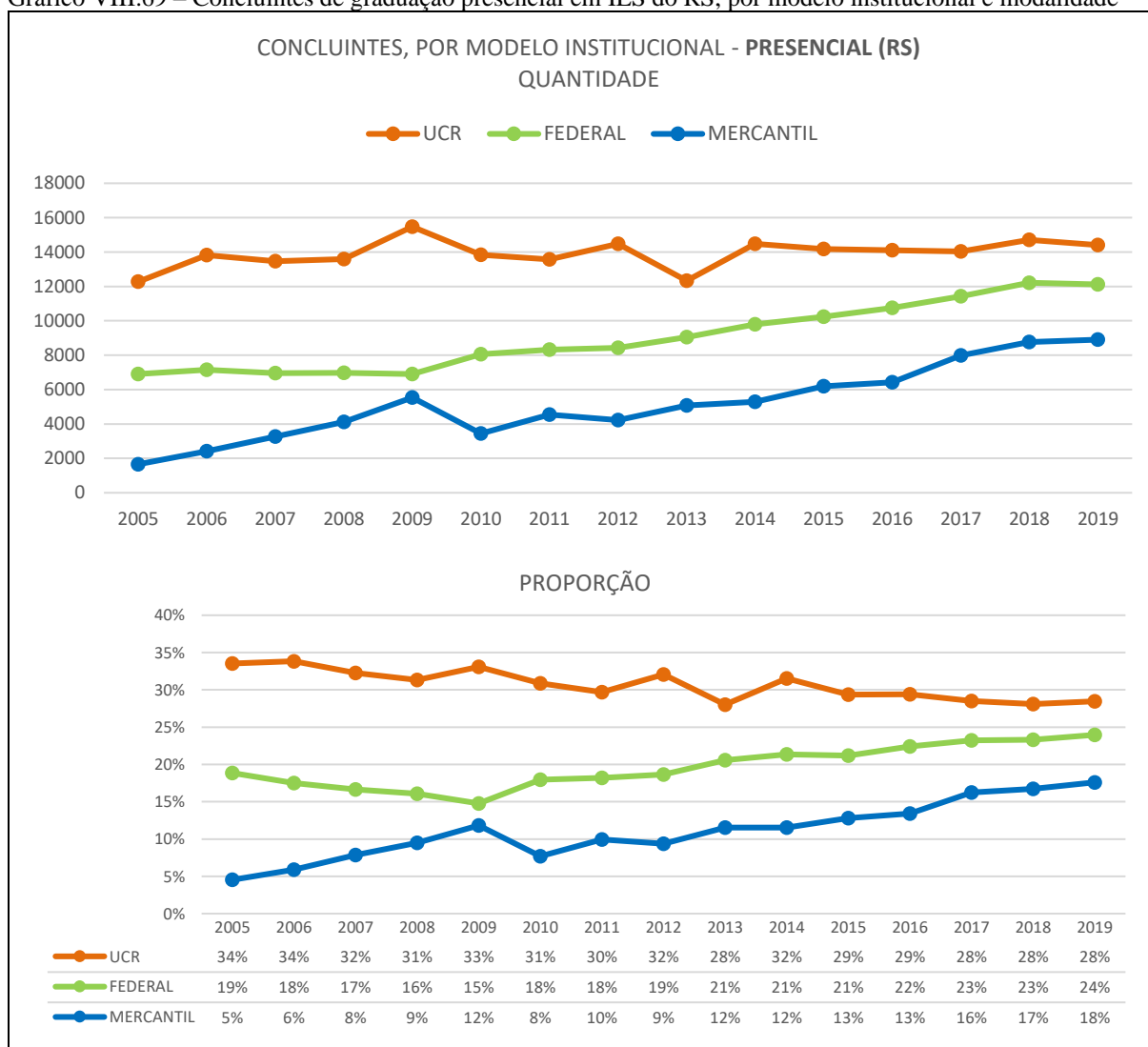
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.68 – Concluintes de graduação em IES do RS, por modelo institucional e modalidade



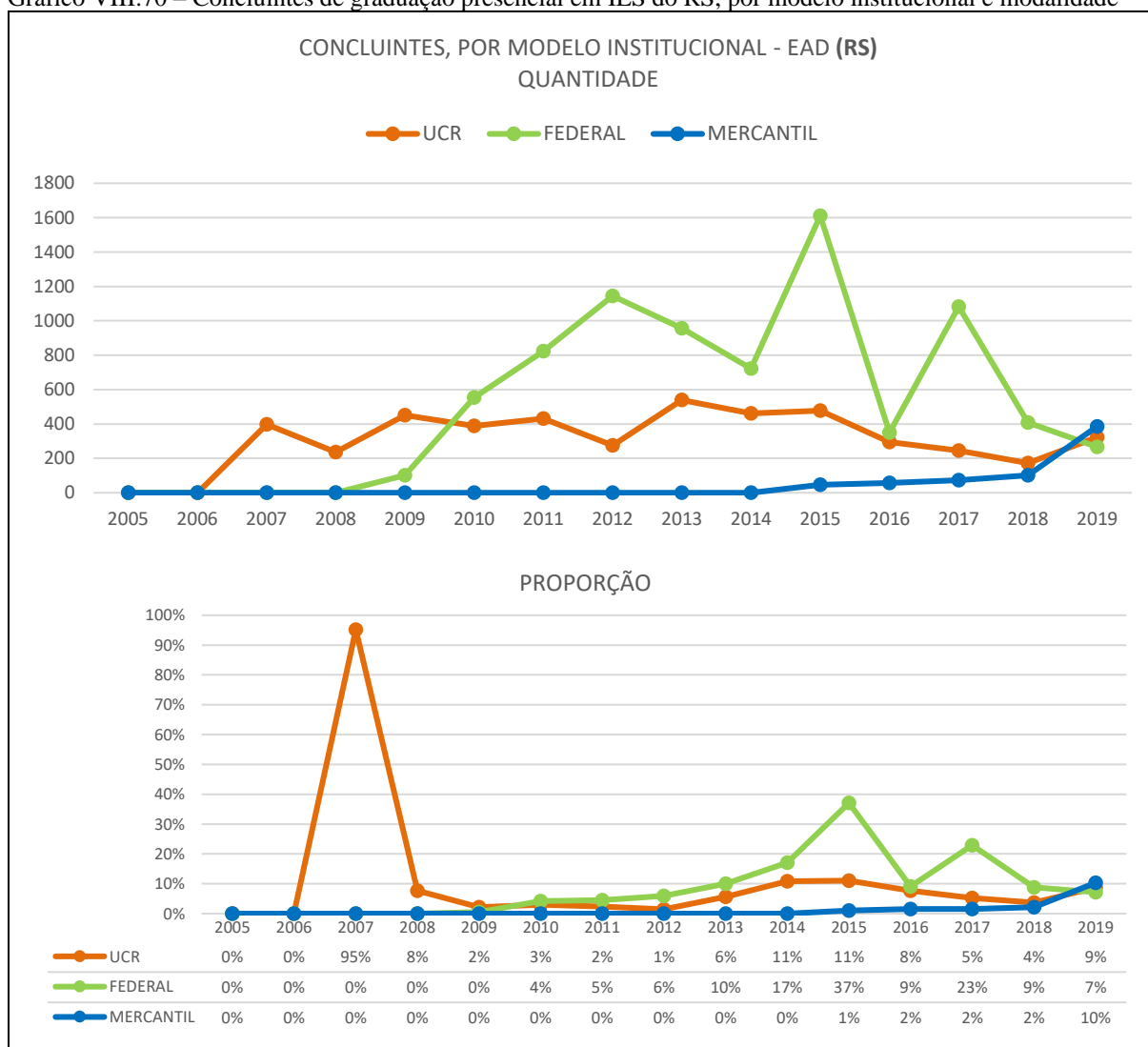
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.69 – Concluintes de graduação presencial em IES do RS, por modelo institucional e modalidade



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

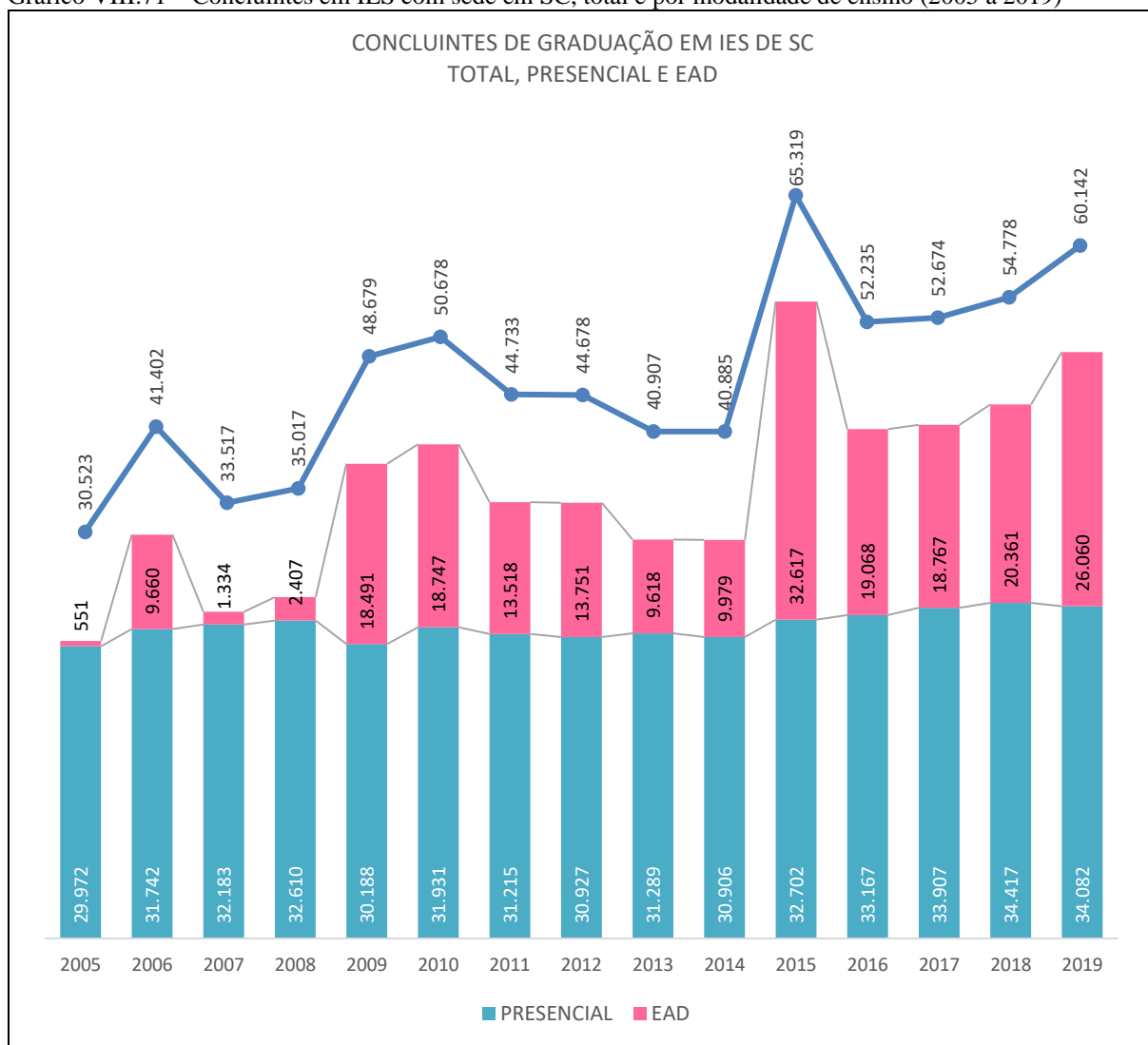
Gráfico VIII.70 – Concluintes de graduação presencial em IES do RS, por modelo institucional e modalidade



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

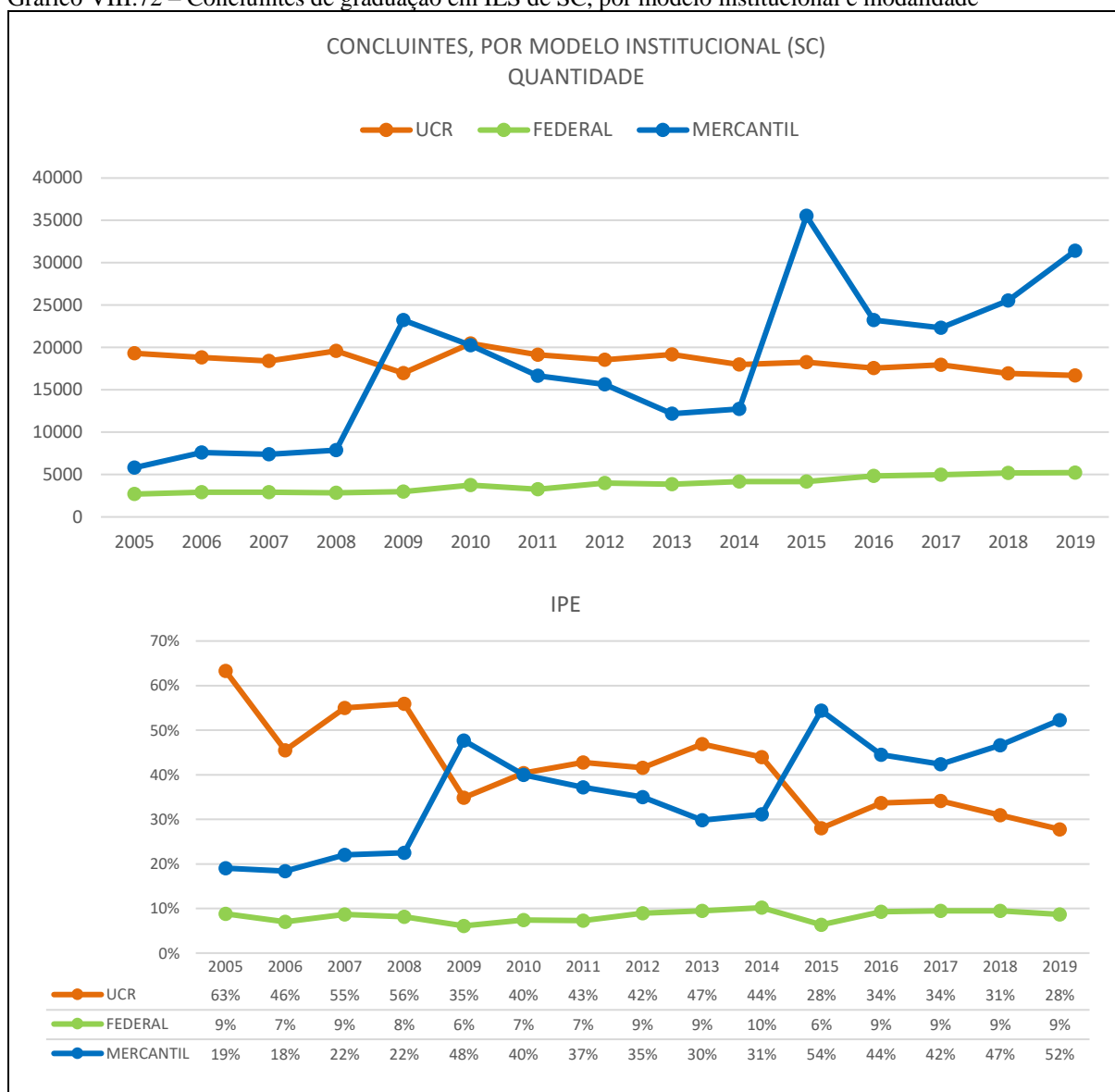
Santa Catarina

Gráfico VIII.71 – Concluintes em IES com sede em SC, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



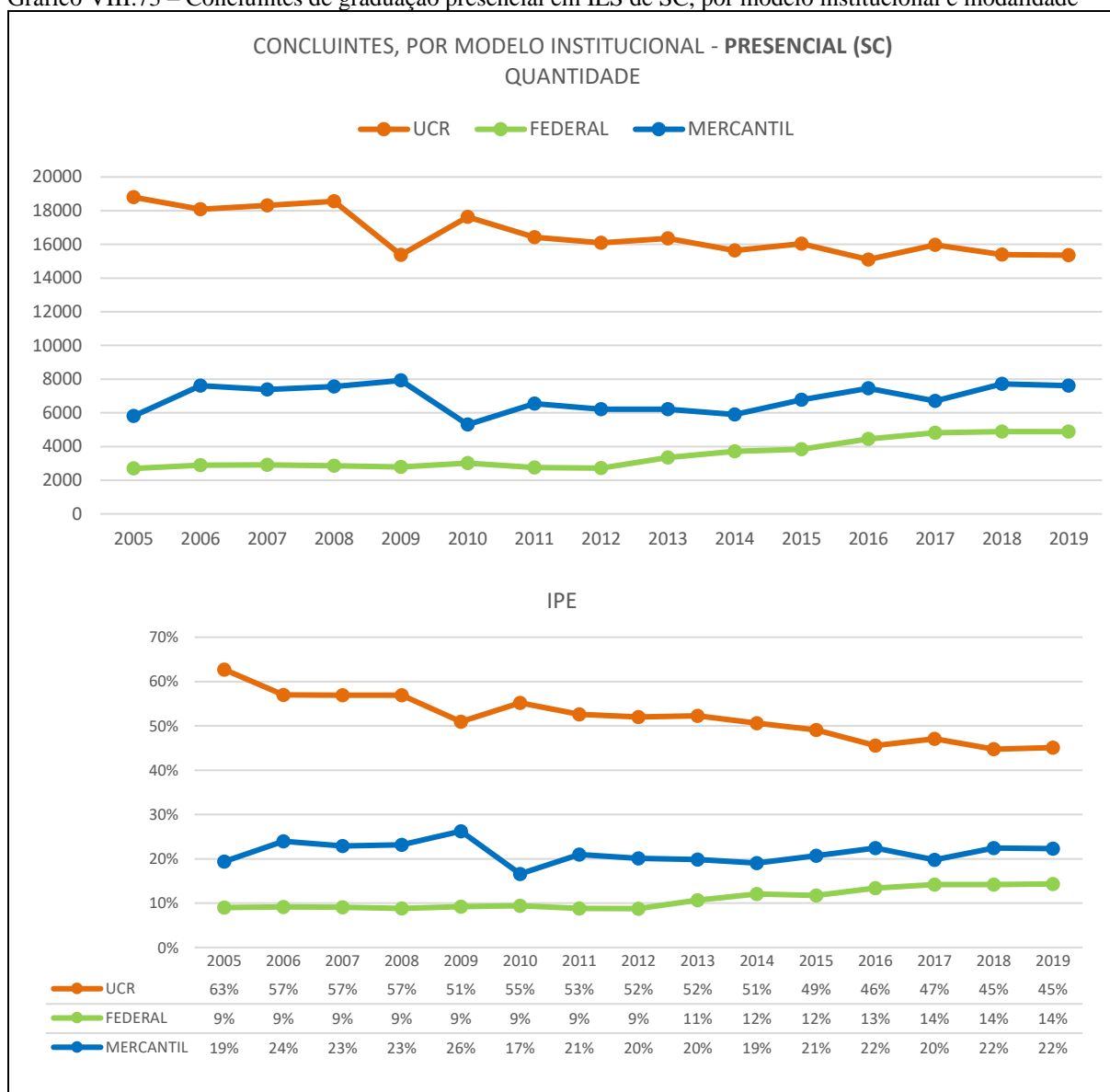
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.72 – Concluintes de graduação em IES de SC, por modelo institucional e modalidade



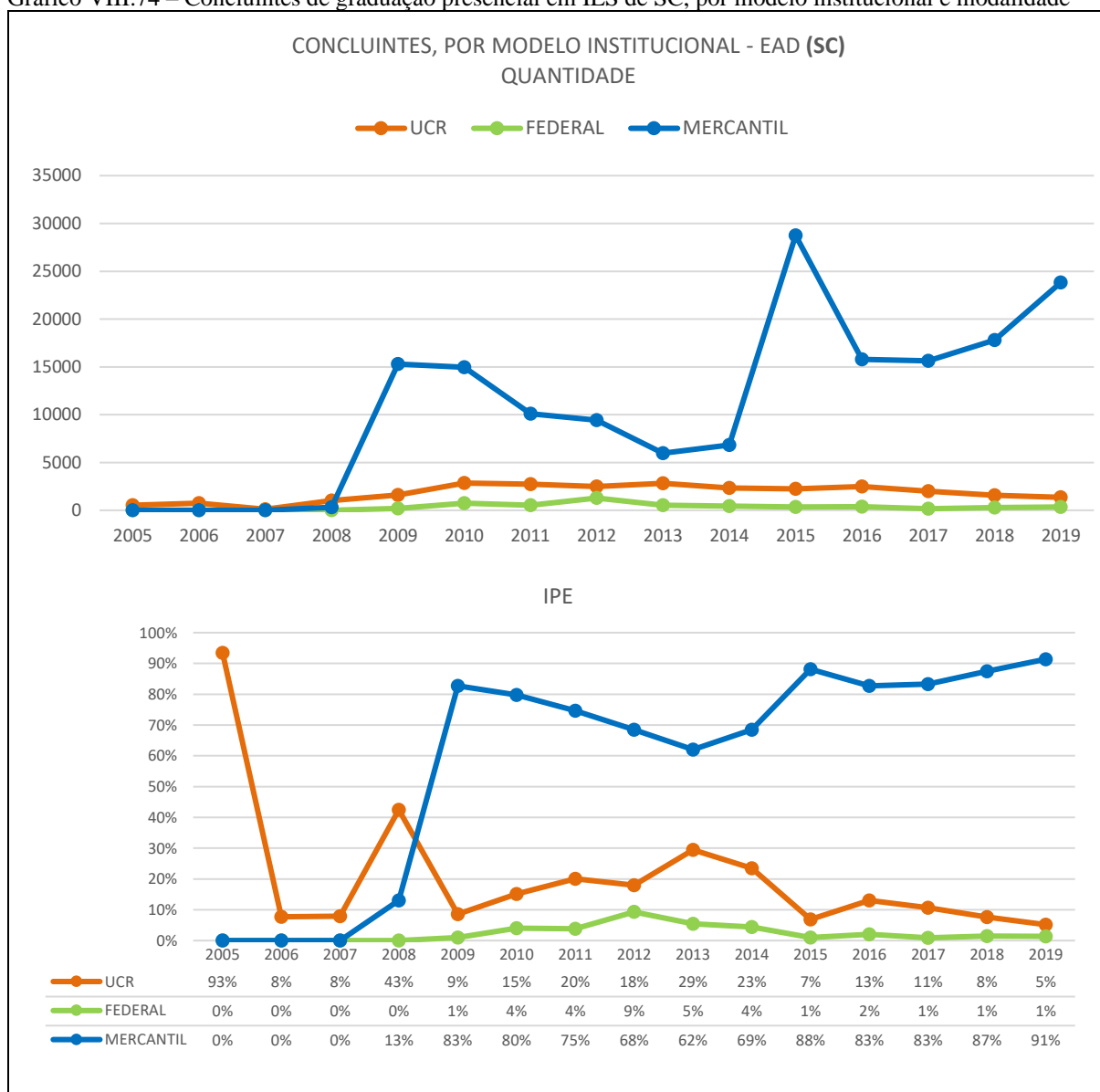
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.73 – Concluintes de graduação presencial em IES de SC, por modelo institucional e modalidade



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

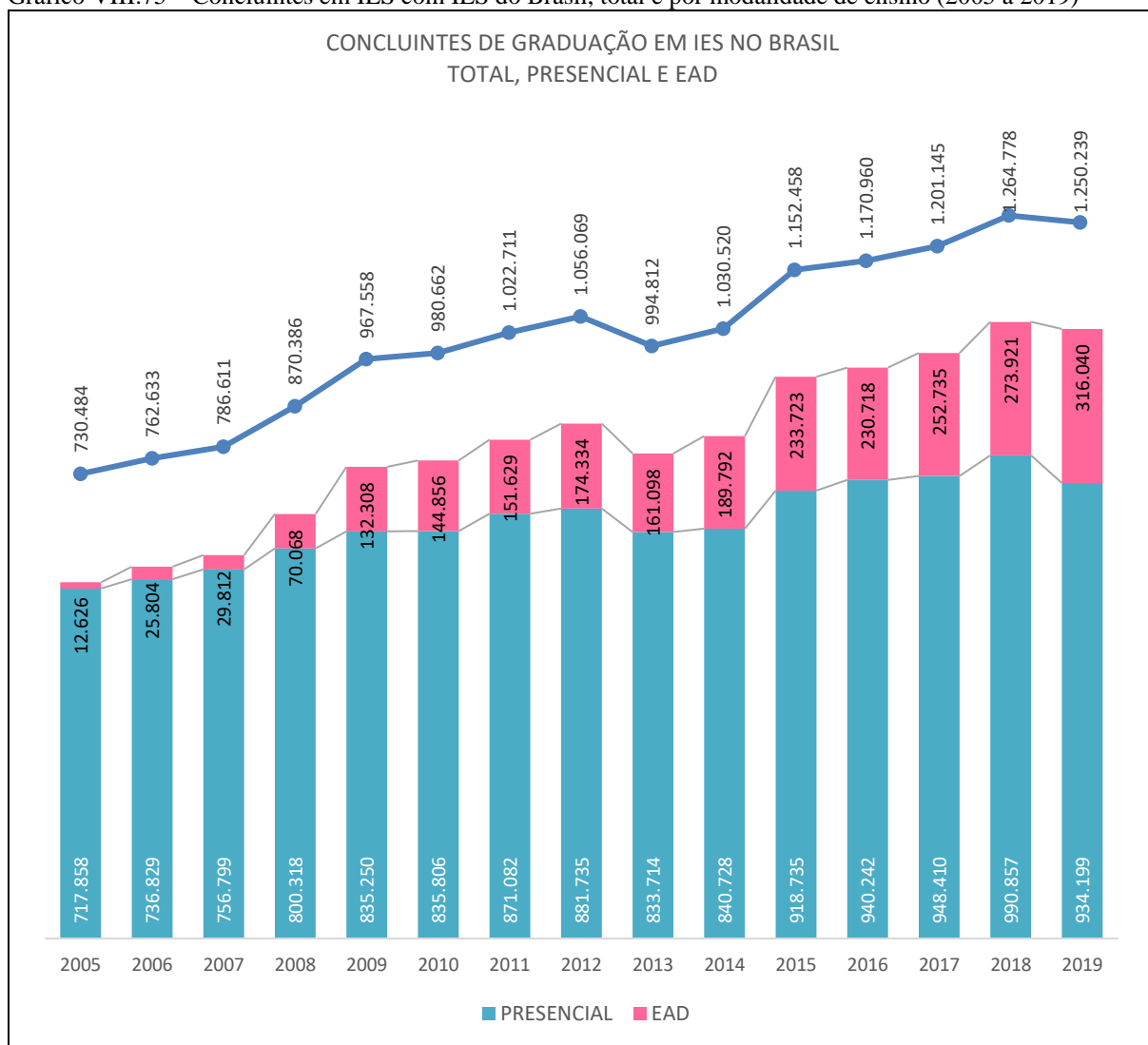
Gráfico VIII.74 – Concluintes de graduação presencial em IES de SC, por modelo institucional e modalidade



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

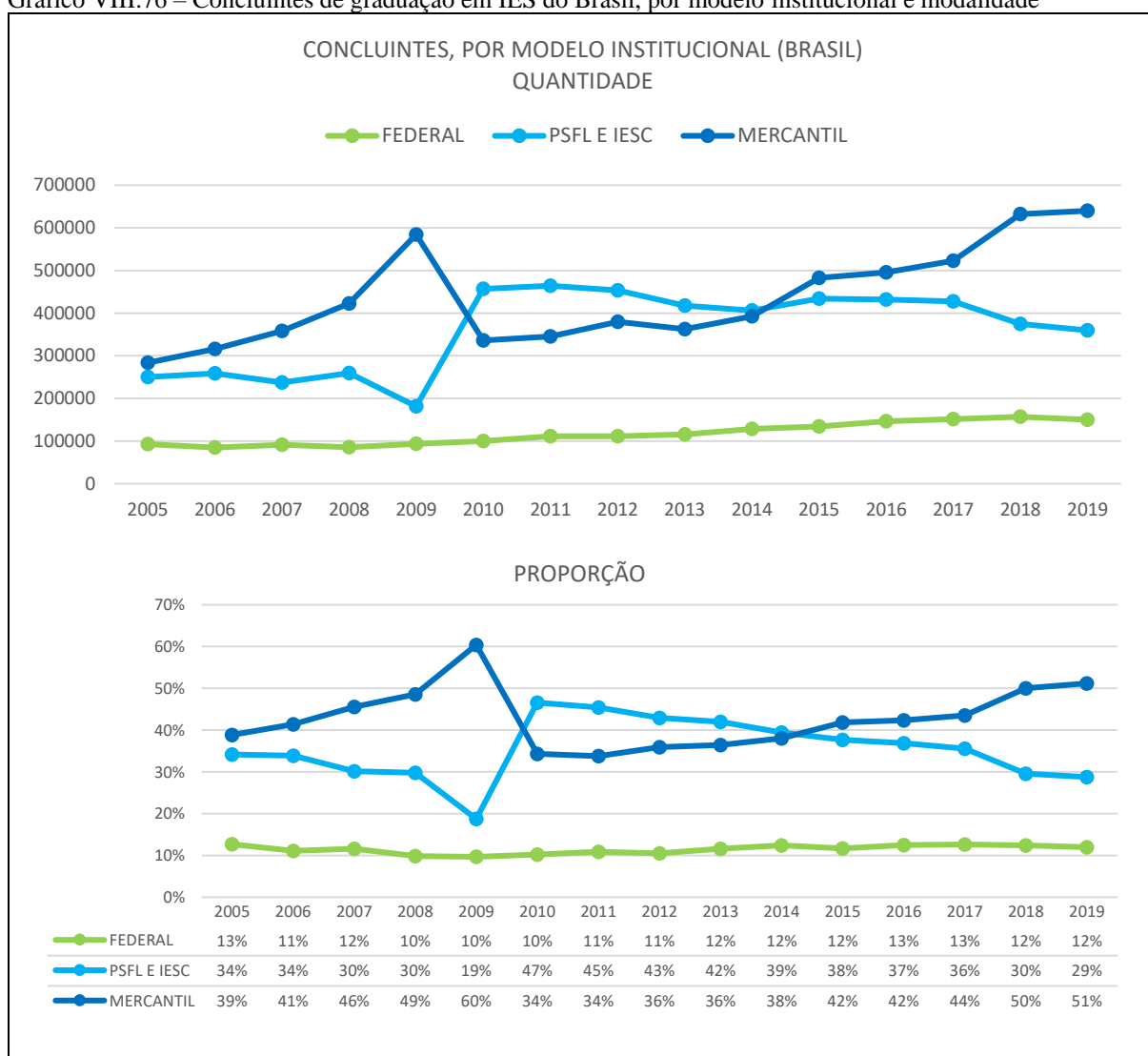
Brasil

Gráfico VIII.75 – Concluintes em IES com IES do Brasil, total e por modalidade de ensino (2005 a 2019)



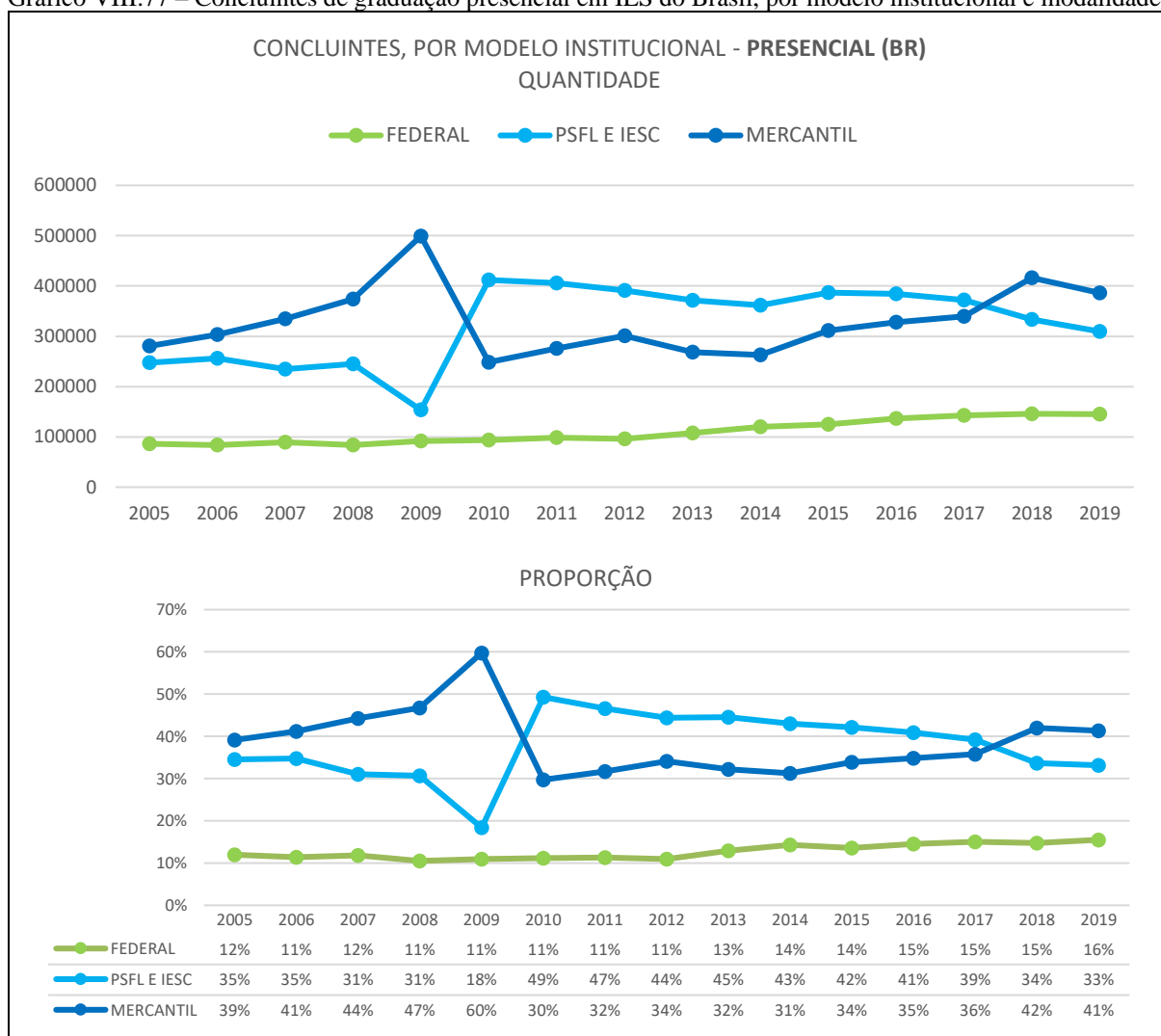
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.76 – Concluintes de graduação em IES do Brasil, por modelo institucional e modalidade



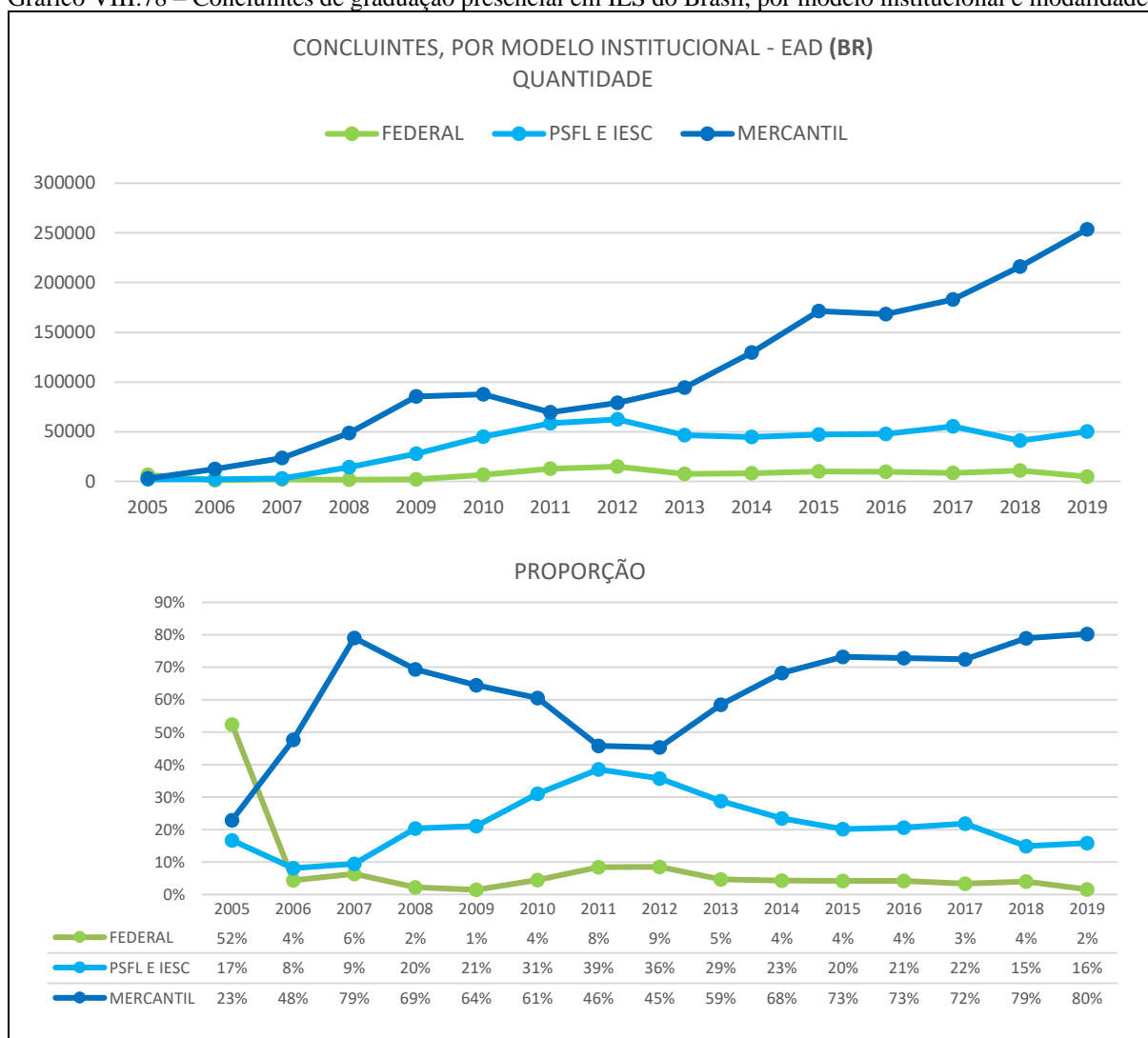
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.77 – Concluintes de graduação presencial em IES do Brasil, por modelo institucional e modalidade



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

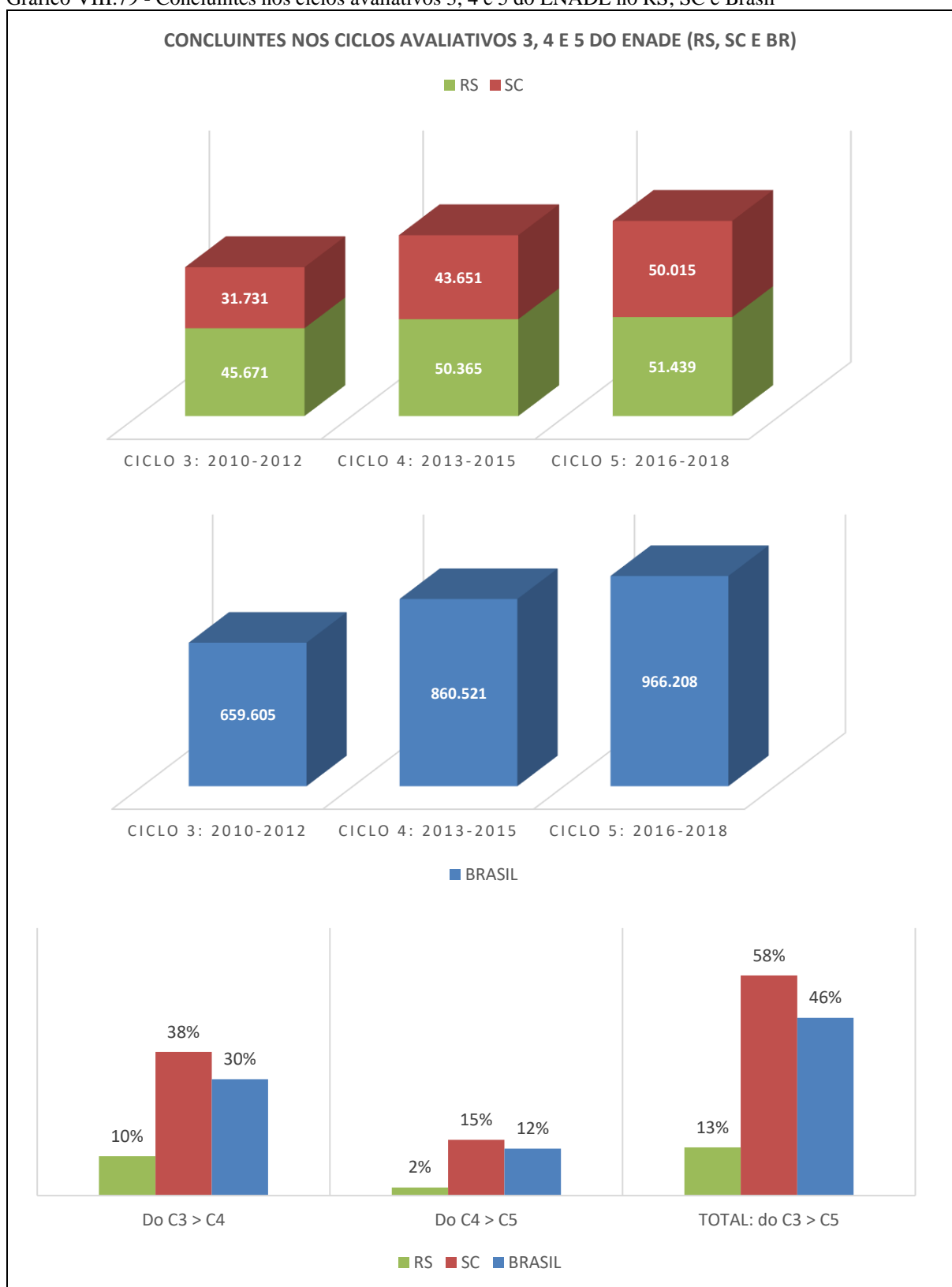
Gráfico VIII.78 – Concluintes de graduação presencial em IES do Brasil, por modelo institucional e modalidade



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

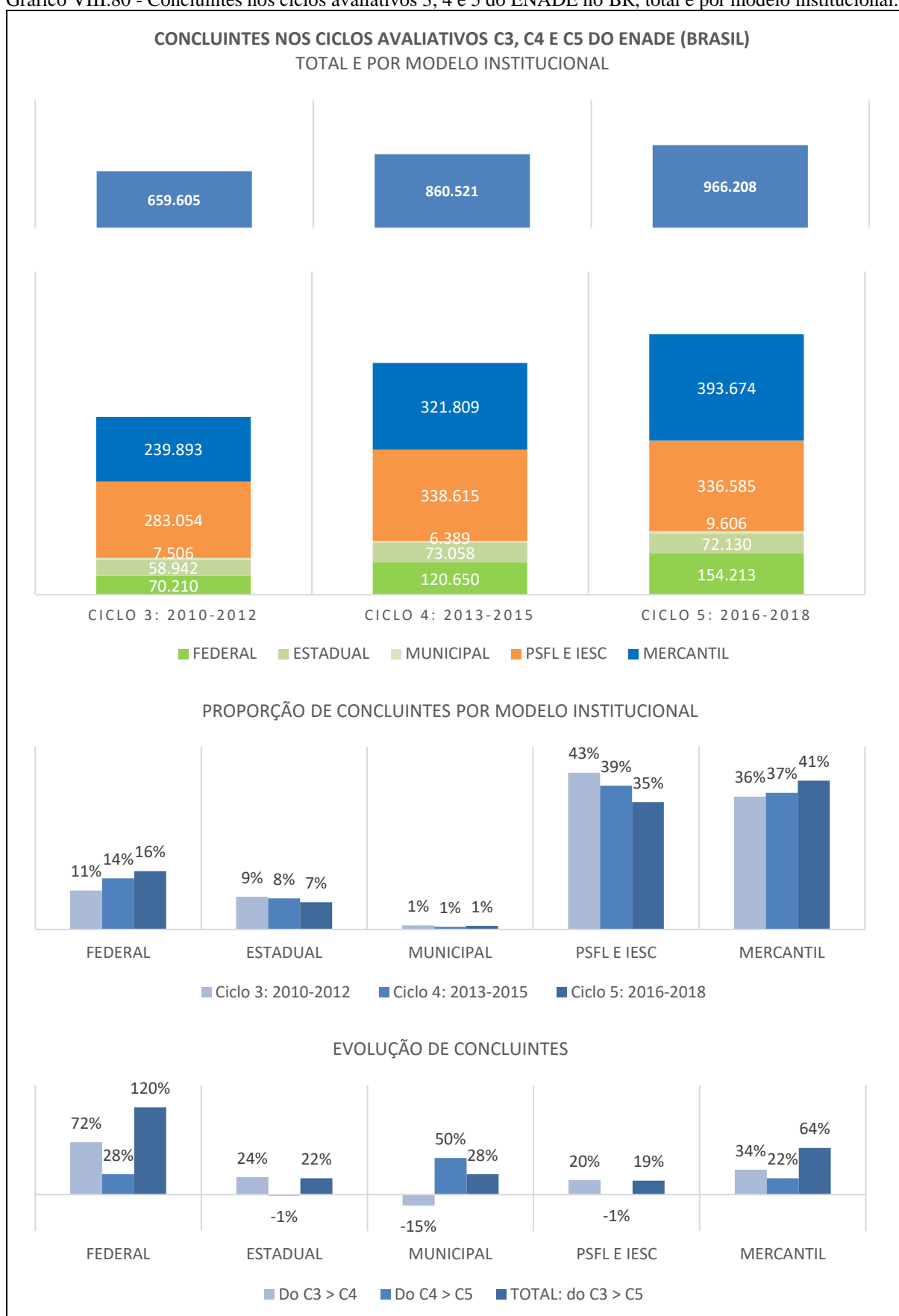
b) *Concluintes no ENADE (2010-2018)*

Gráfico VIII.79 - Concluintes nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil



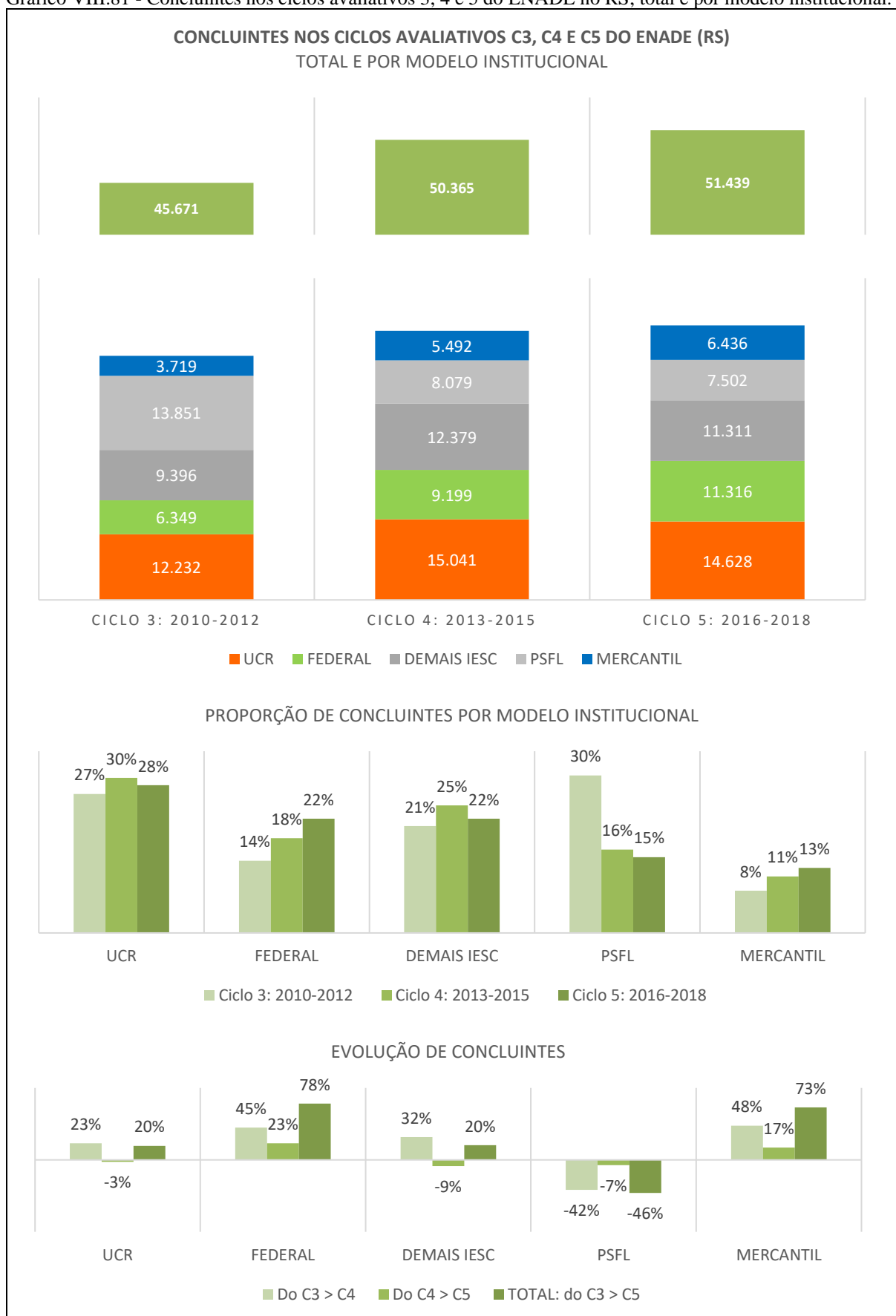
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE (INEP, 2019).

Gráfico VIII.80 - Concluintes nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no BR, total e por modelo institucional.



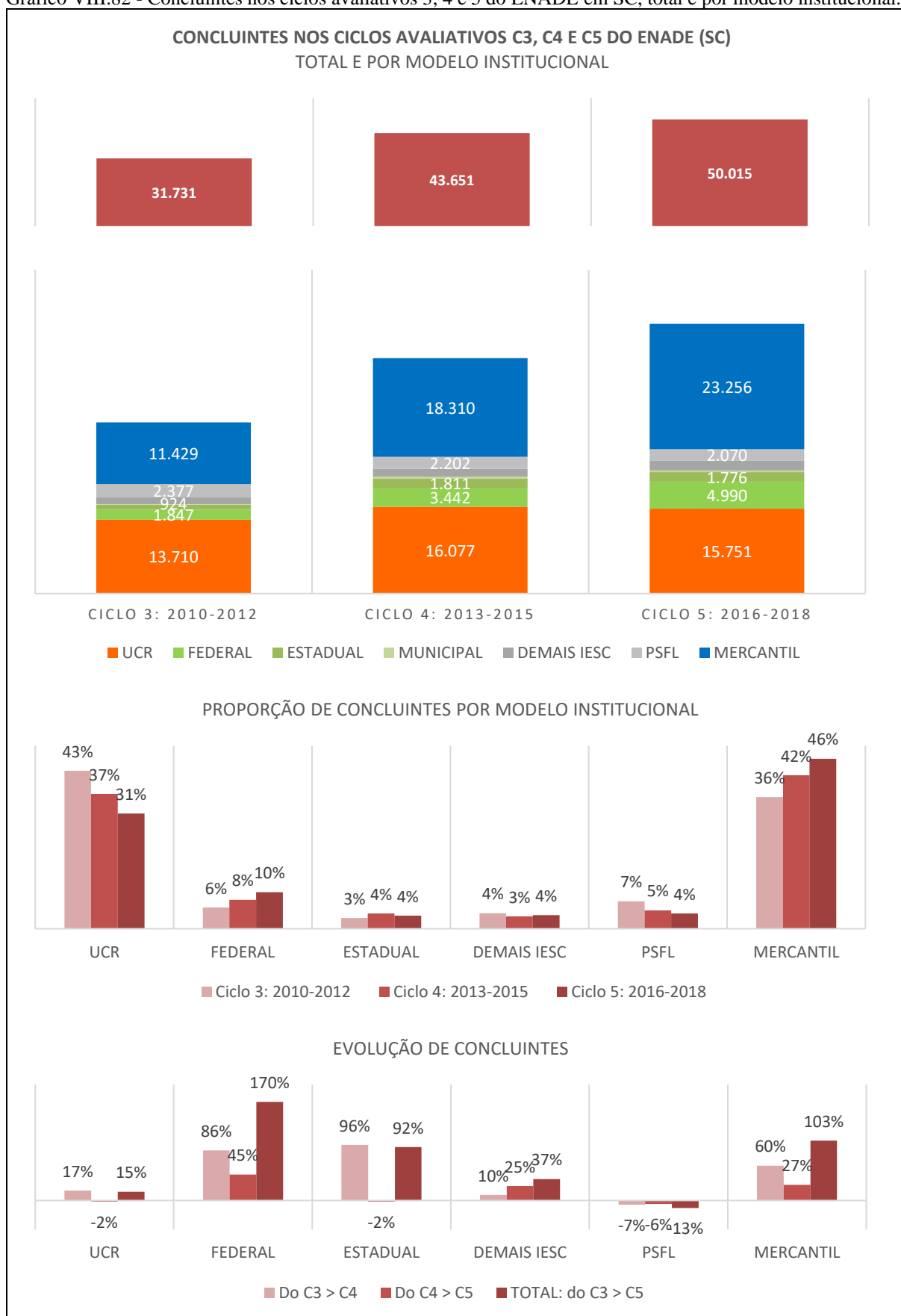
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE (INEP, 2019).

Gráfico VIII.81 - Concluintes nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, total e por modelo institucional.



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE (INEP, 2019).

Gráfico VIII.82 - Concluintes nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE em SC, total e por modelo institucional.



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE (INEP, 2019).

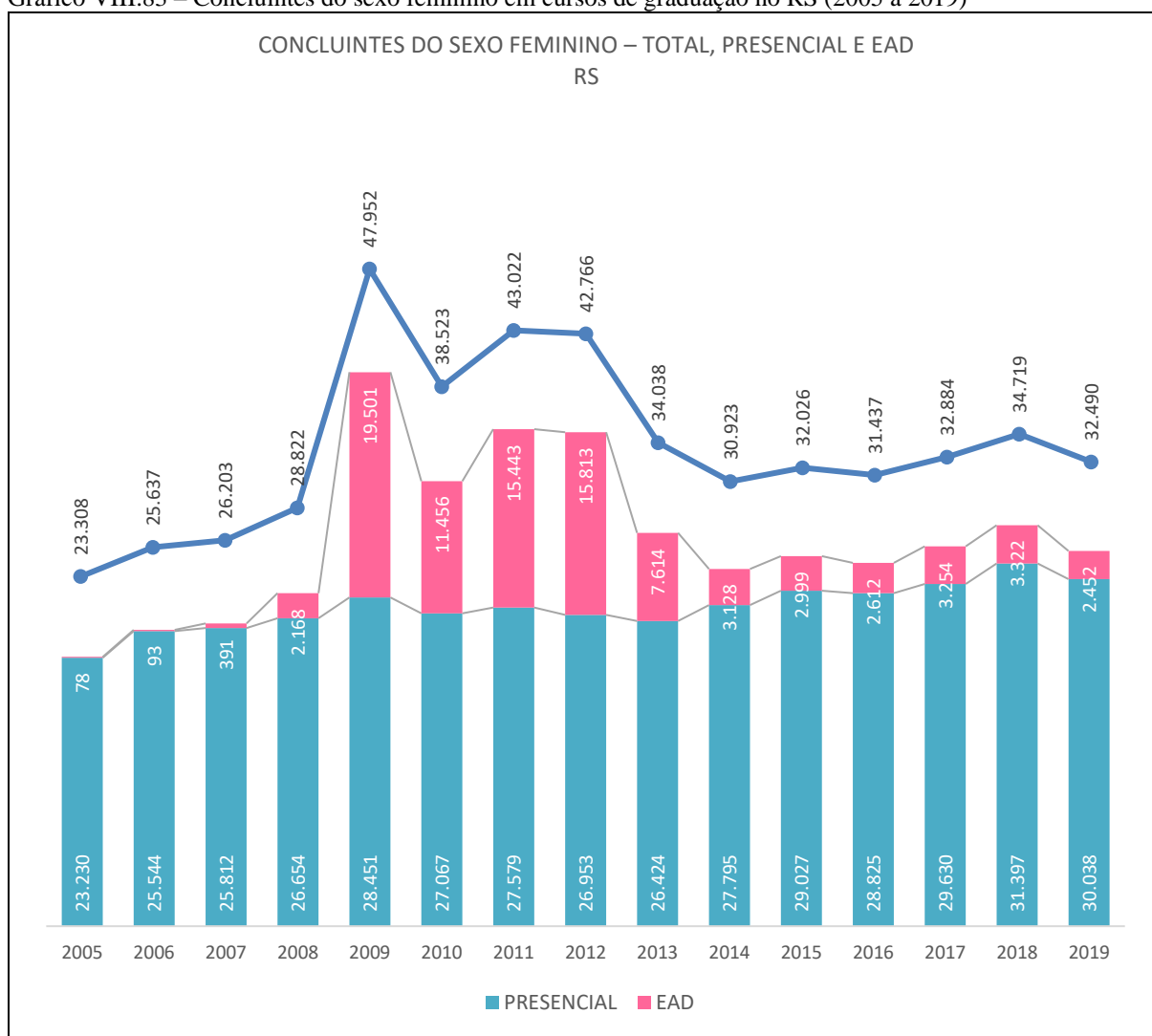
Gráficos do item

7.1.5.2 Concluintes do sexo feminino

a) *Concluintes do sexo feminino no Censo da Educação Superior (2005-2019)*

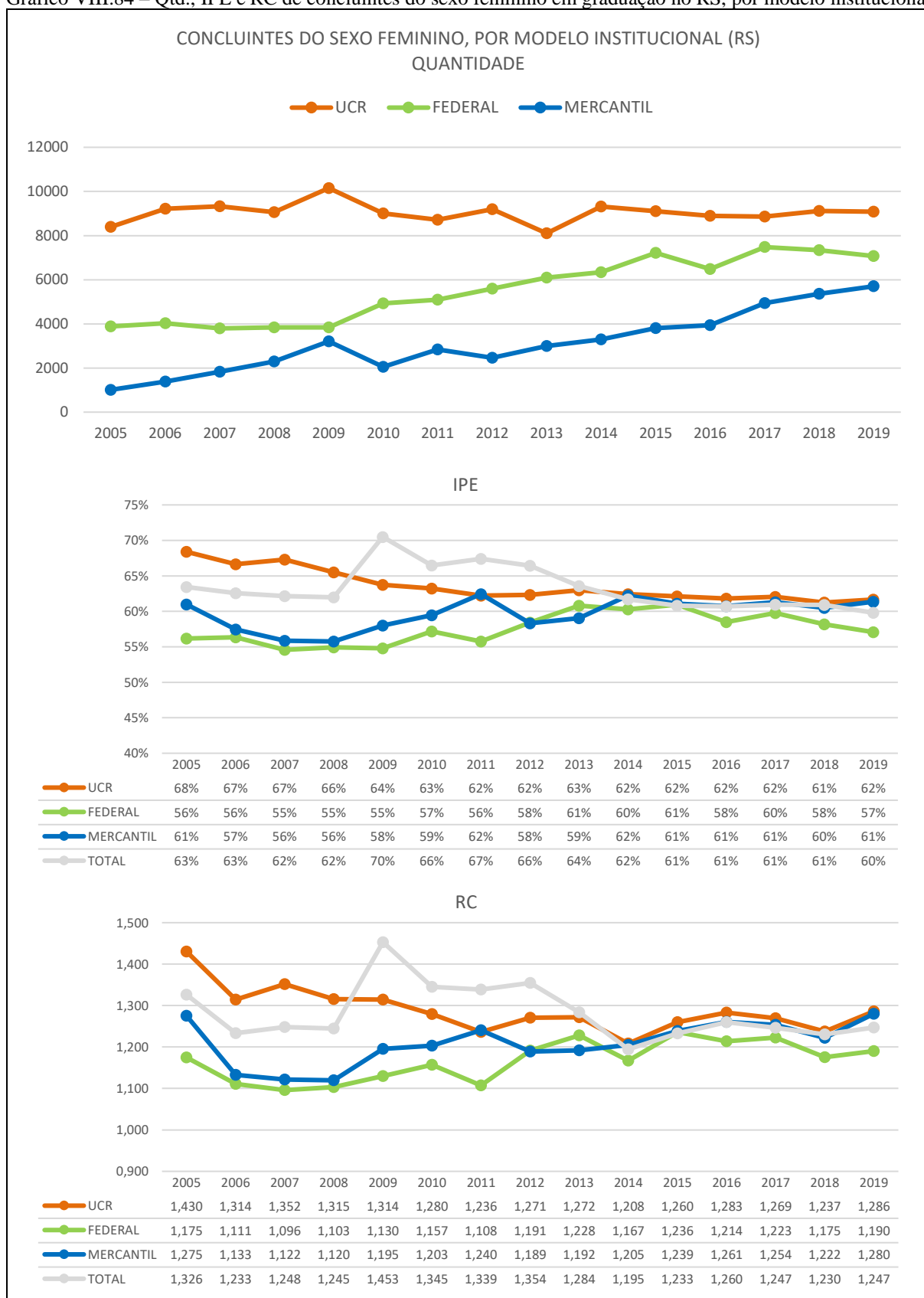
Rio Grande do Sul

Gráfico VIII.83 – Concluintes do sexo feminino em cursos de graduação no RS (2005 a 2019)



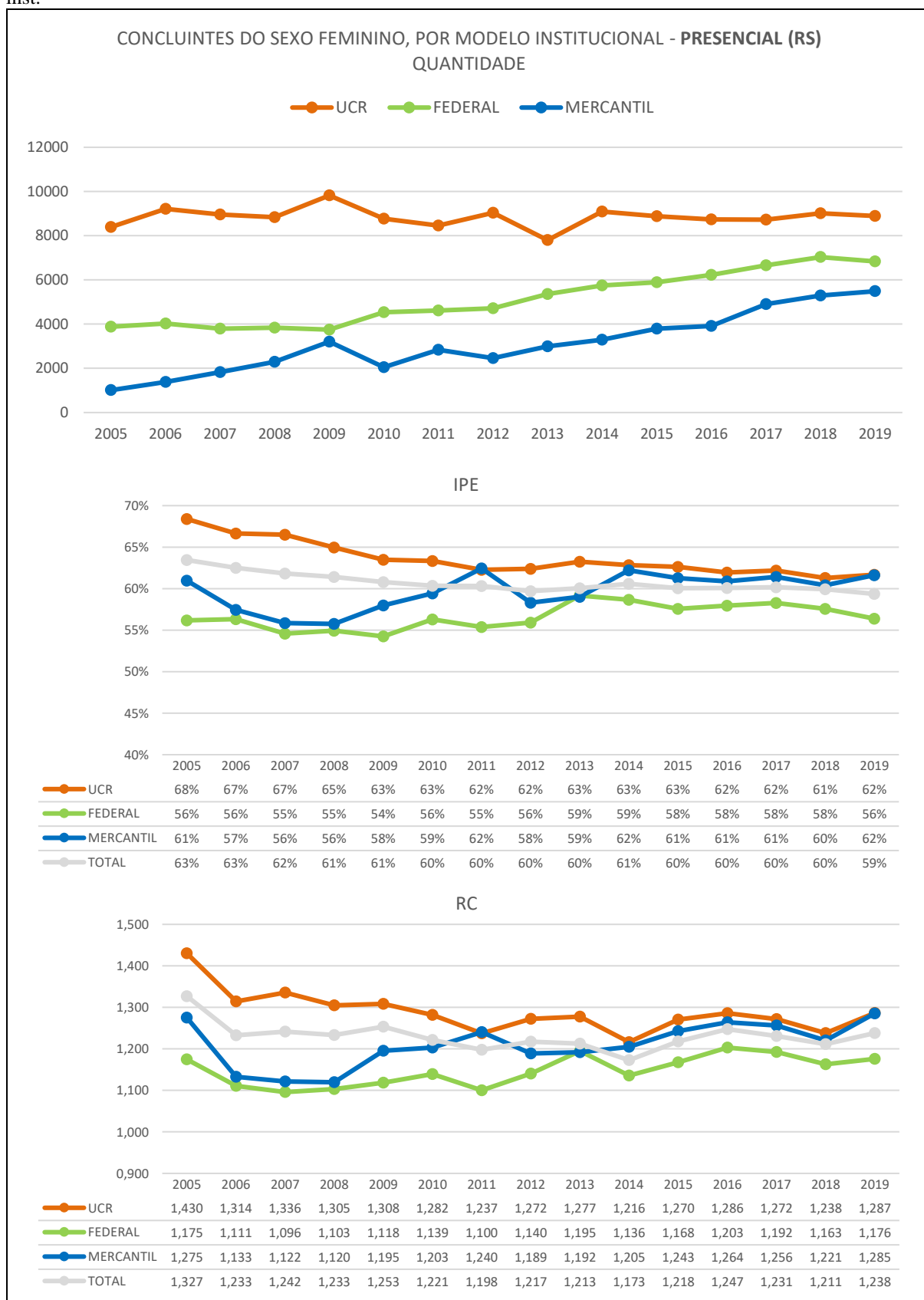
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.84 – Qtd., IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação no RS, por modelo institucional



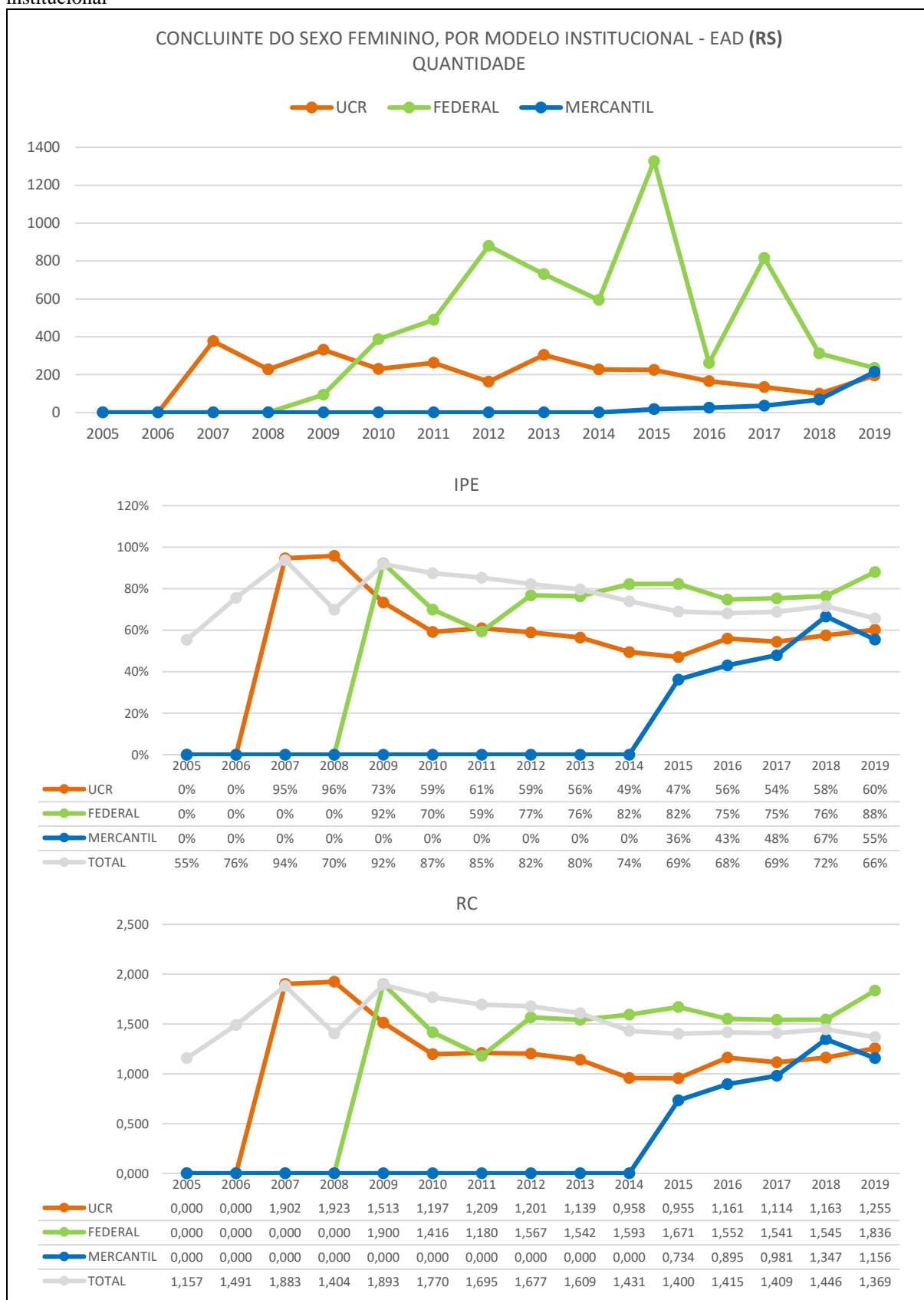
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.85 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação presenciais no RS, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

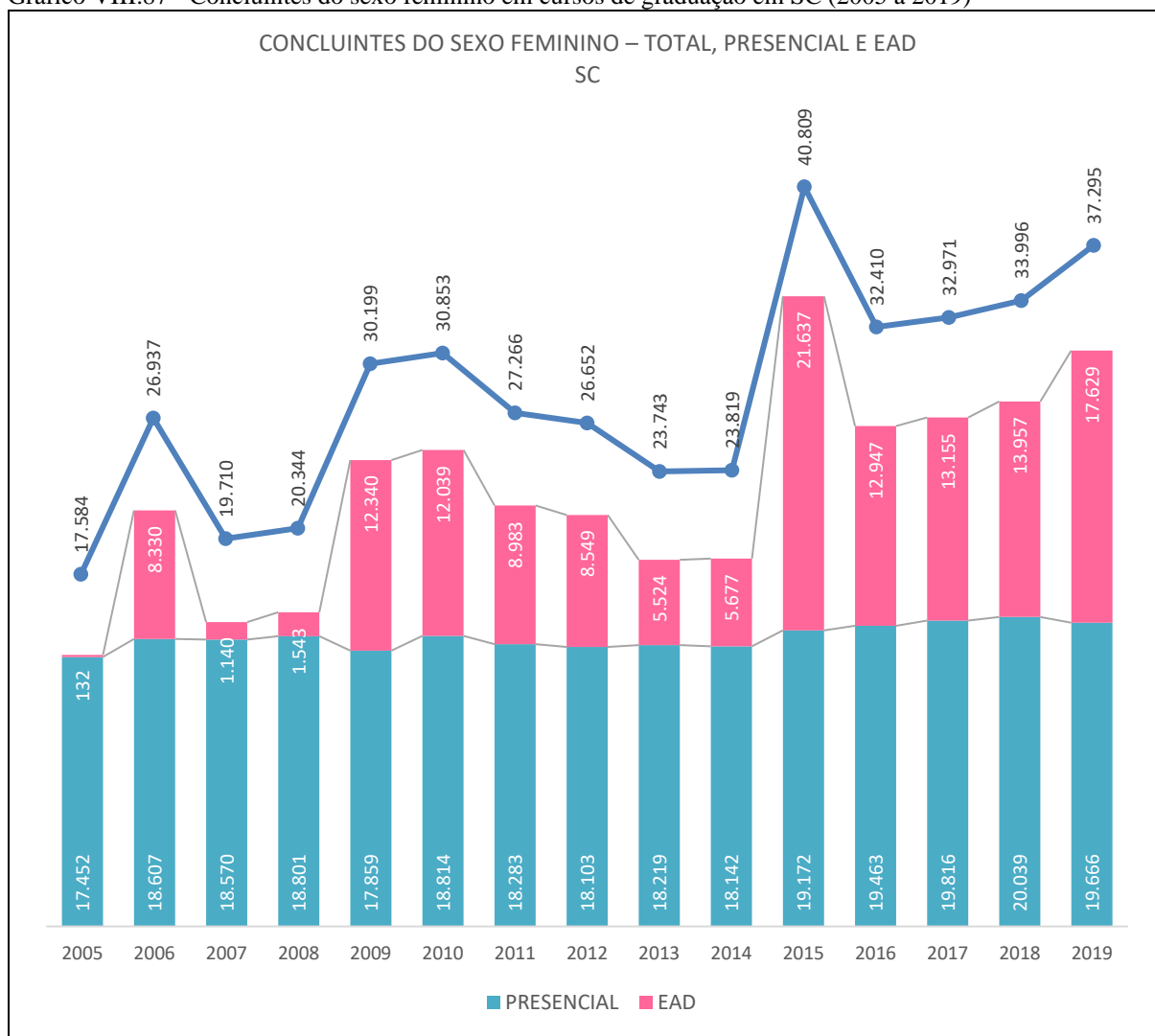
Gráfico VIII.86 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação EAD no RS, por mod. institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

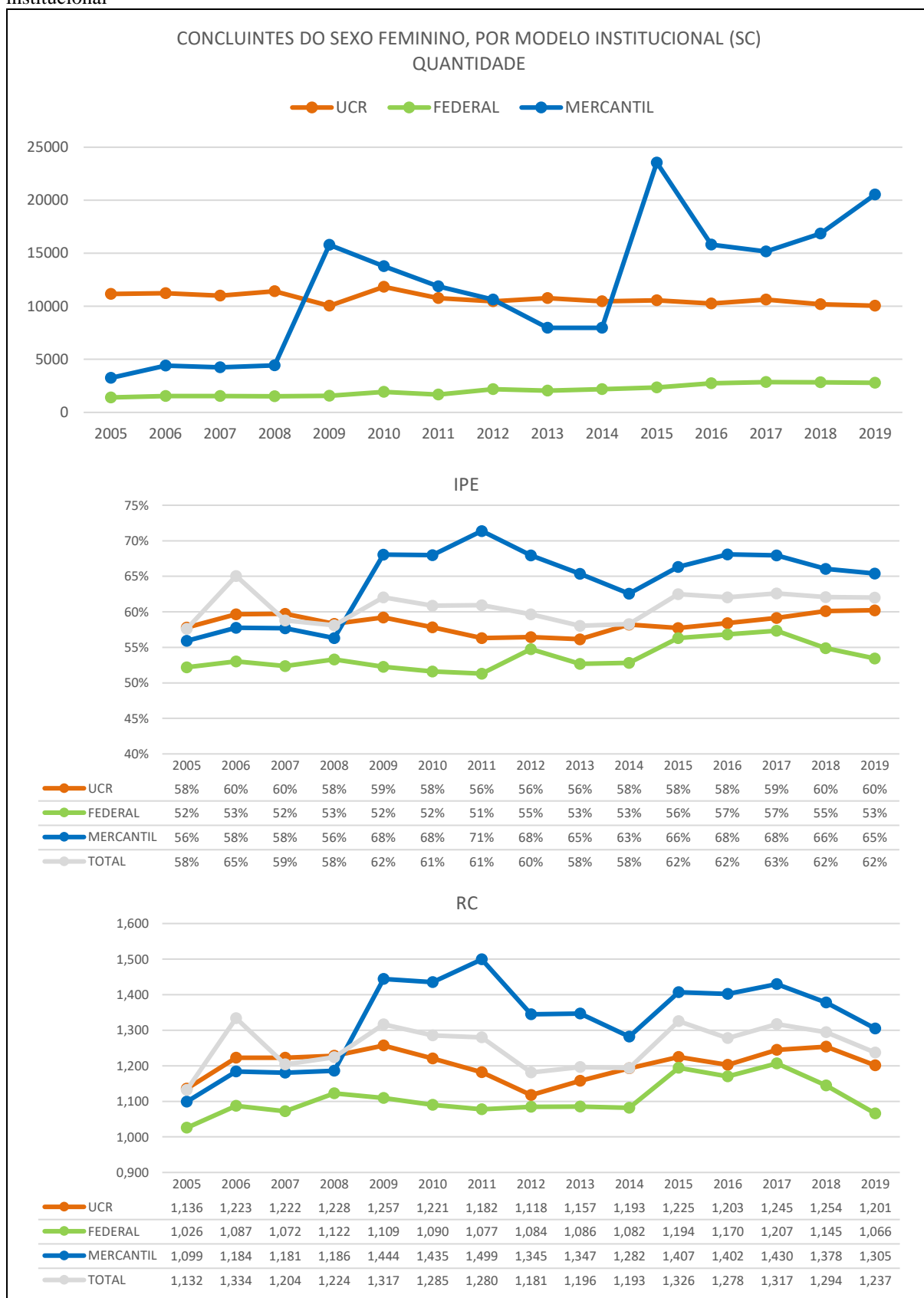
Santa Catarina

Gráfico VIII.87 - Concluintes do sexo feminino em cursos de graduação em SC (2005 a 2019)



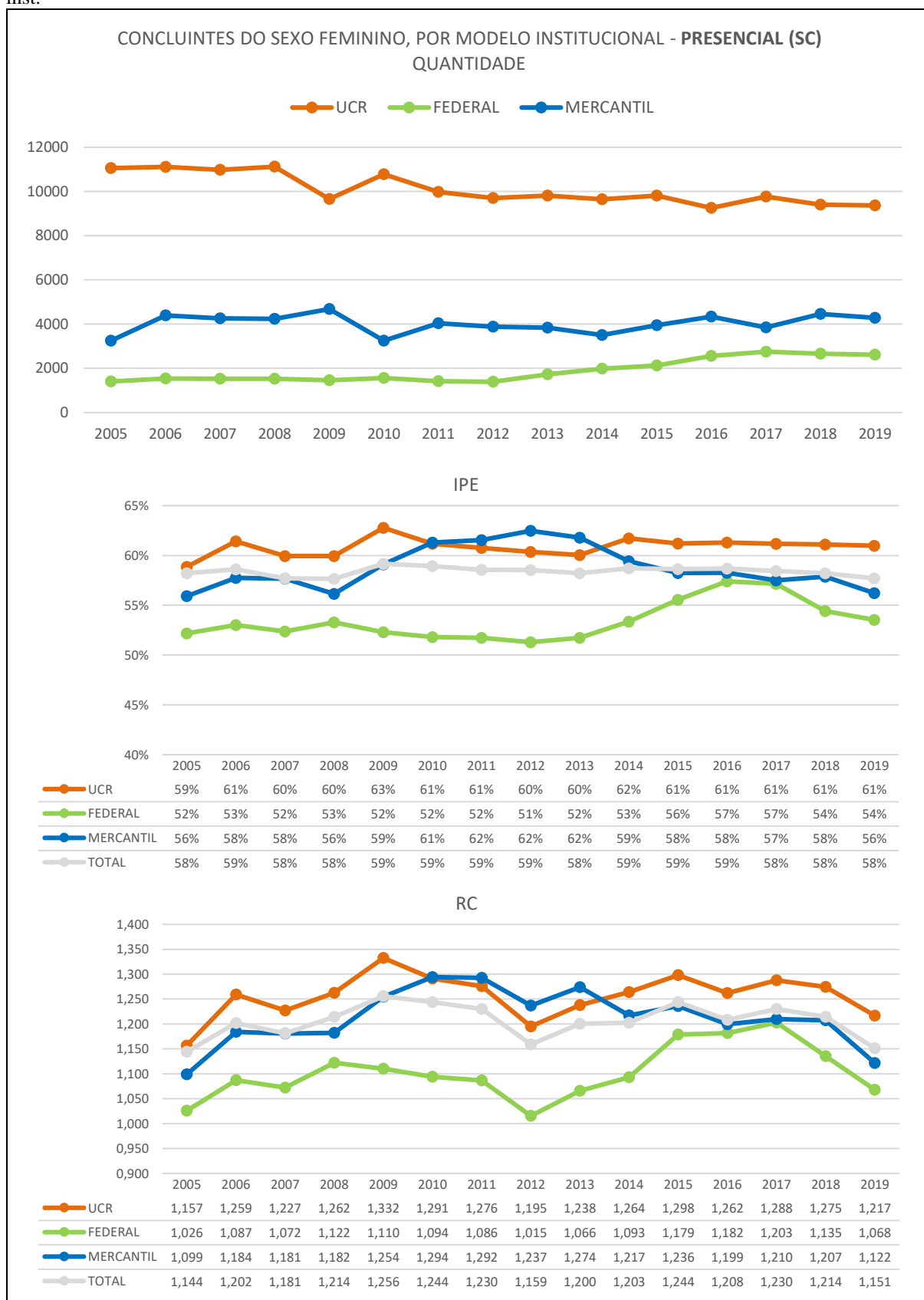
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.88 – Qtd., IPE e RC de Concluintes do sexo feminino em graduação em SC, por modelo institucional



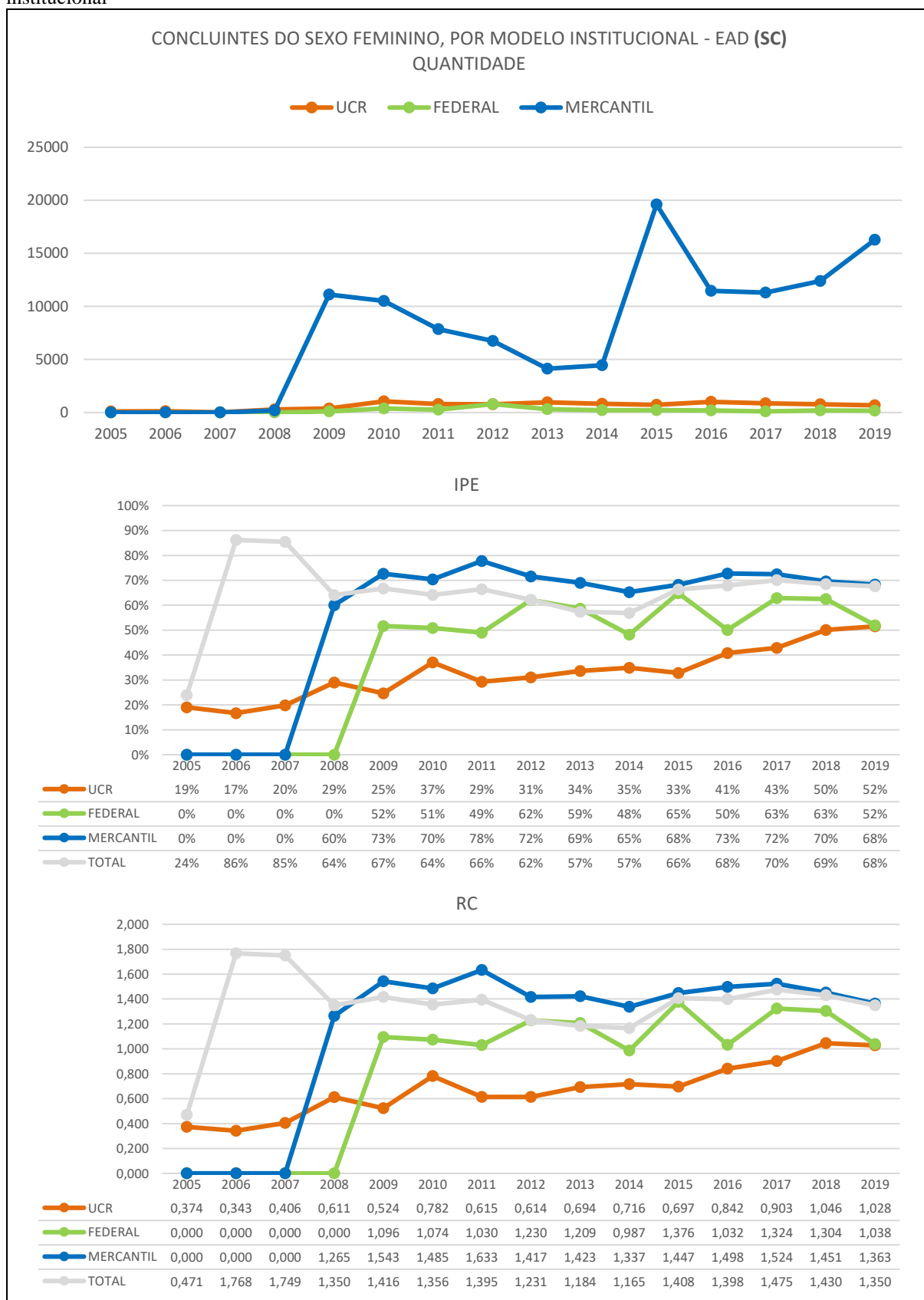
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.89 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação presenciais em SC, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

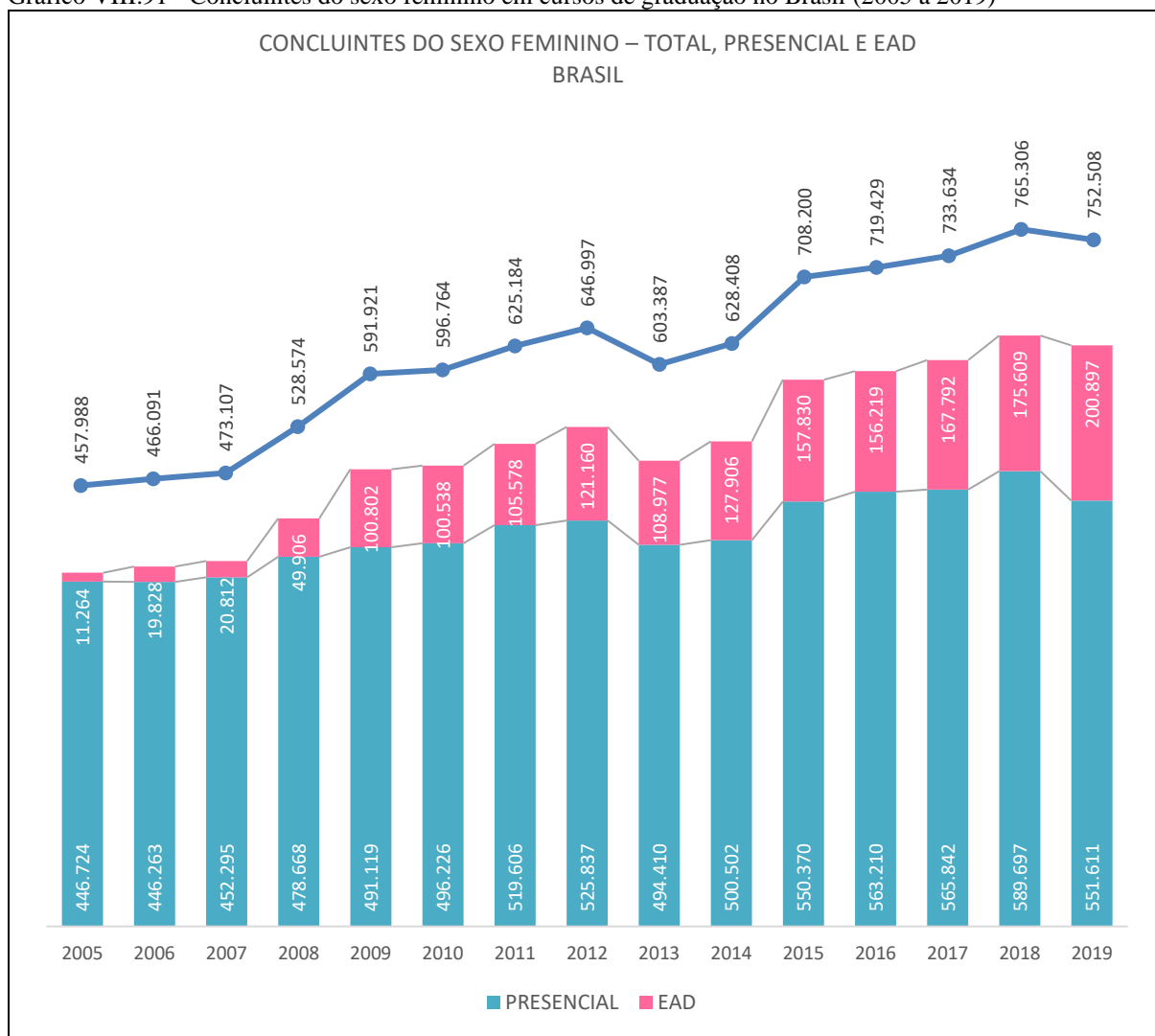
Gráfico VIII.90 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação EAD em SC, por mod. institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

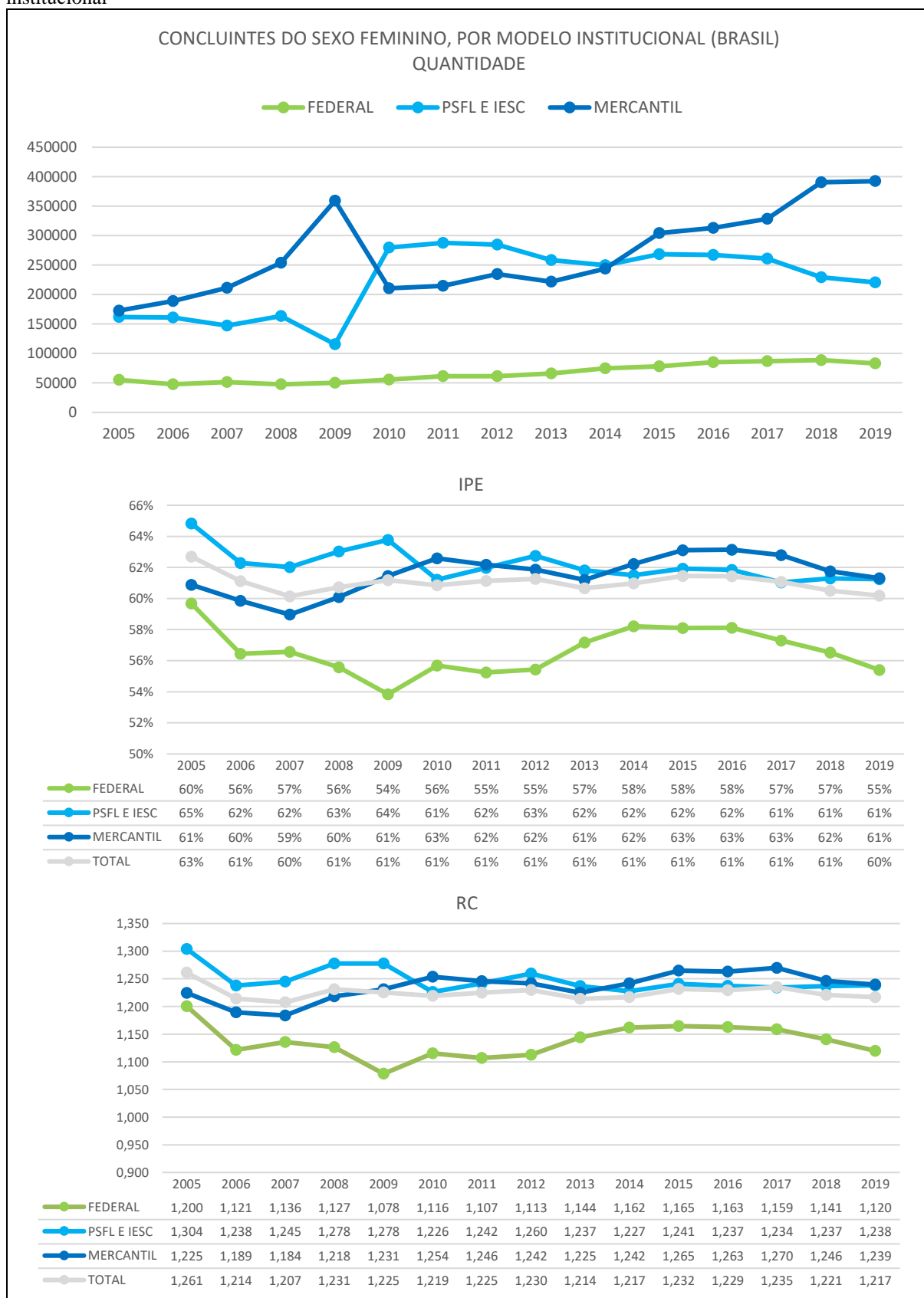
Brasil

Gráfico VIII.91 - Concluintes do sexo feminino em cursos de graduação no Brasil (2005 a 2019)



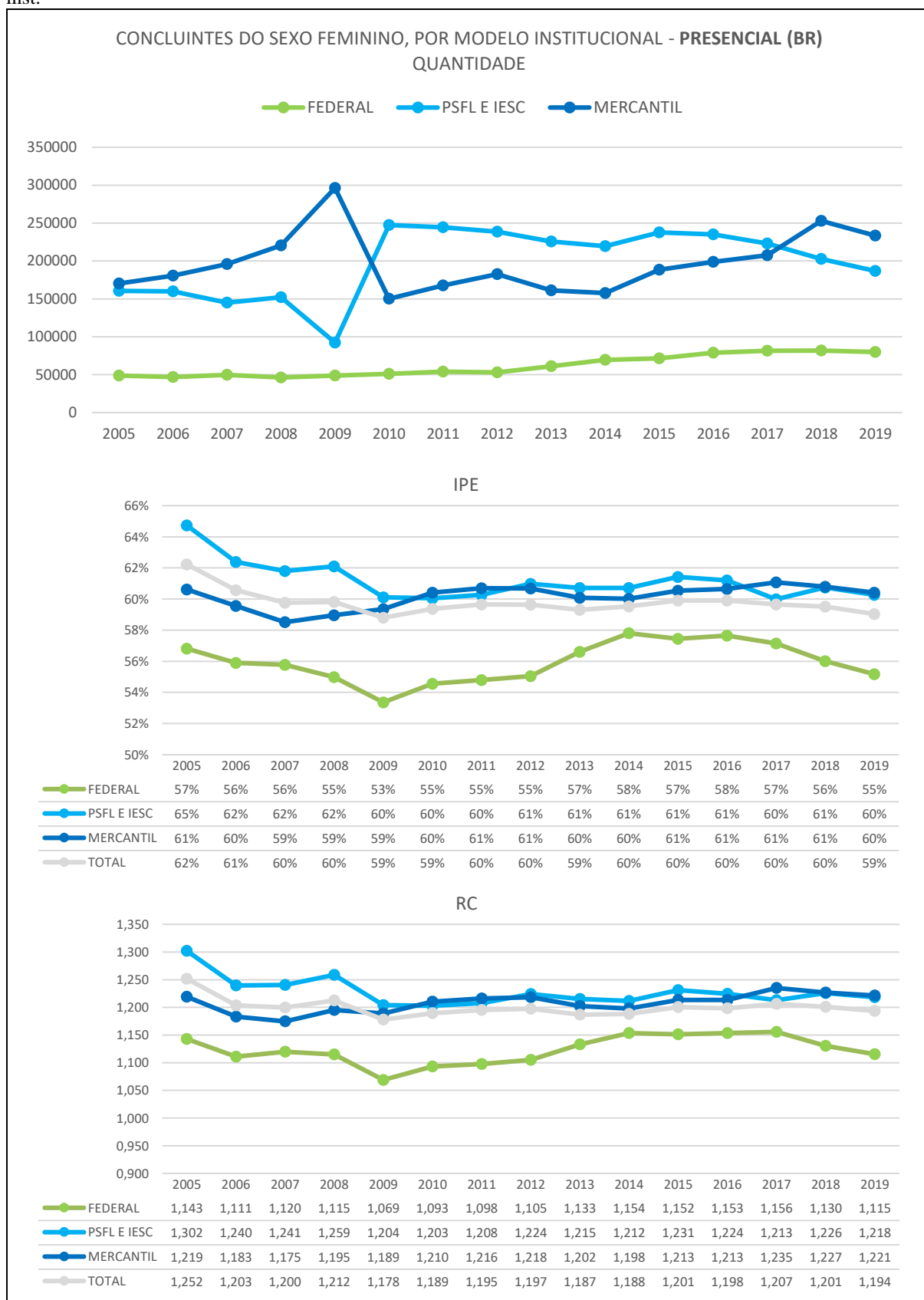
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.92 – Qtd., IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação no Brasil, por modelo institucional



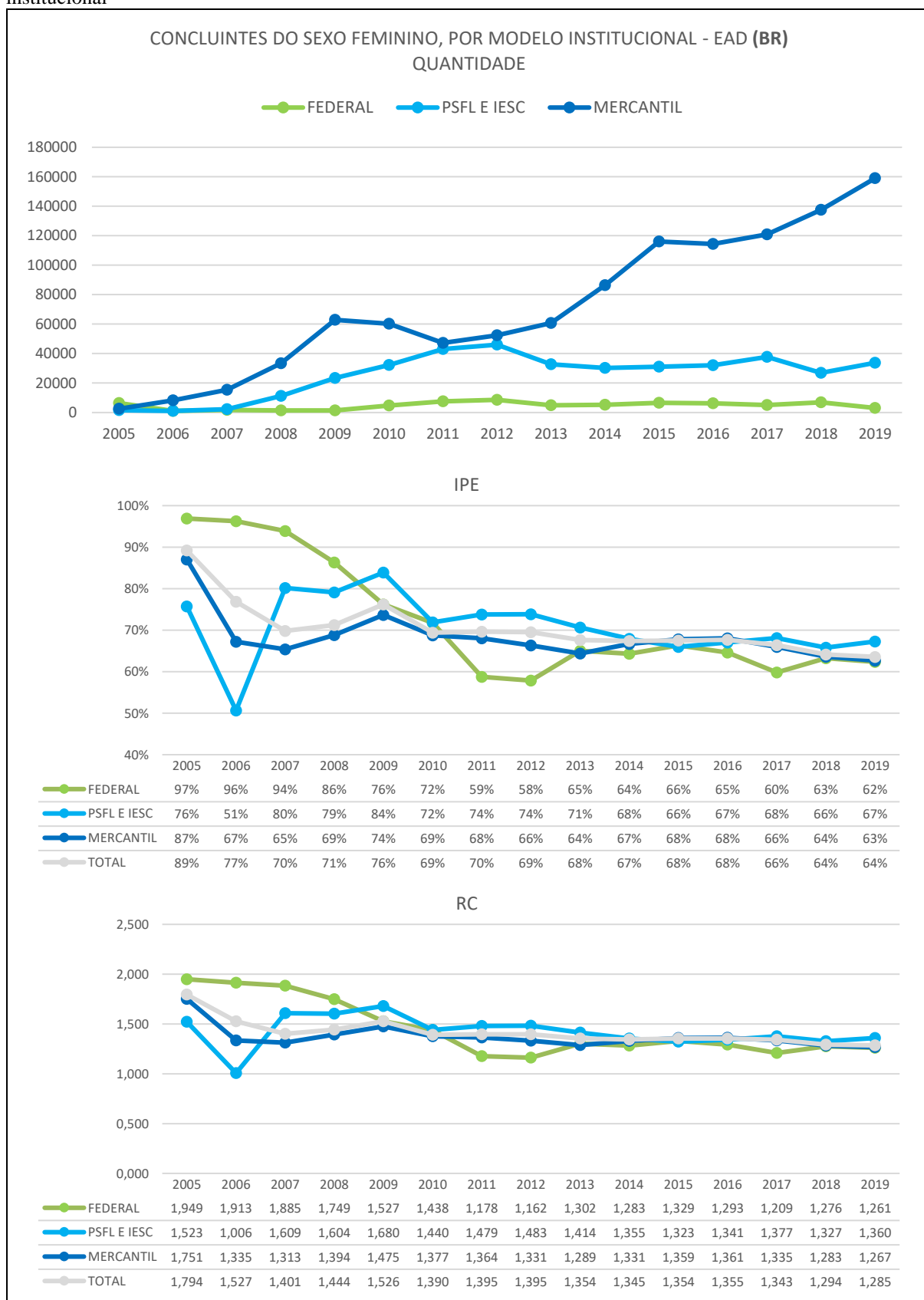
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.93 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação presenciais no Brasil, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.94 – Qtd, IPE e RC de concluintes do sexo feminino em graduação EAD no Brasil, por mod. institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2005 a 2019 (INEP, 2023a).

b) Concluintes do sexo feminino no ENADE (2009-2019)

Gráfico VIII.95 - Concluintes nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE 2010 a 2018 (INEP, 2019).

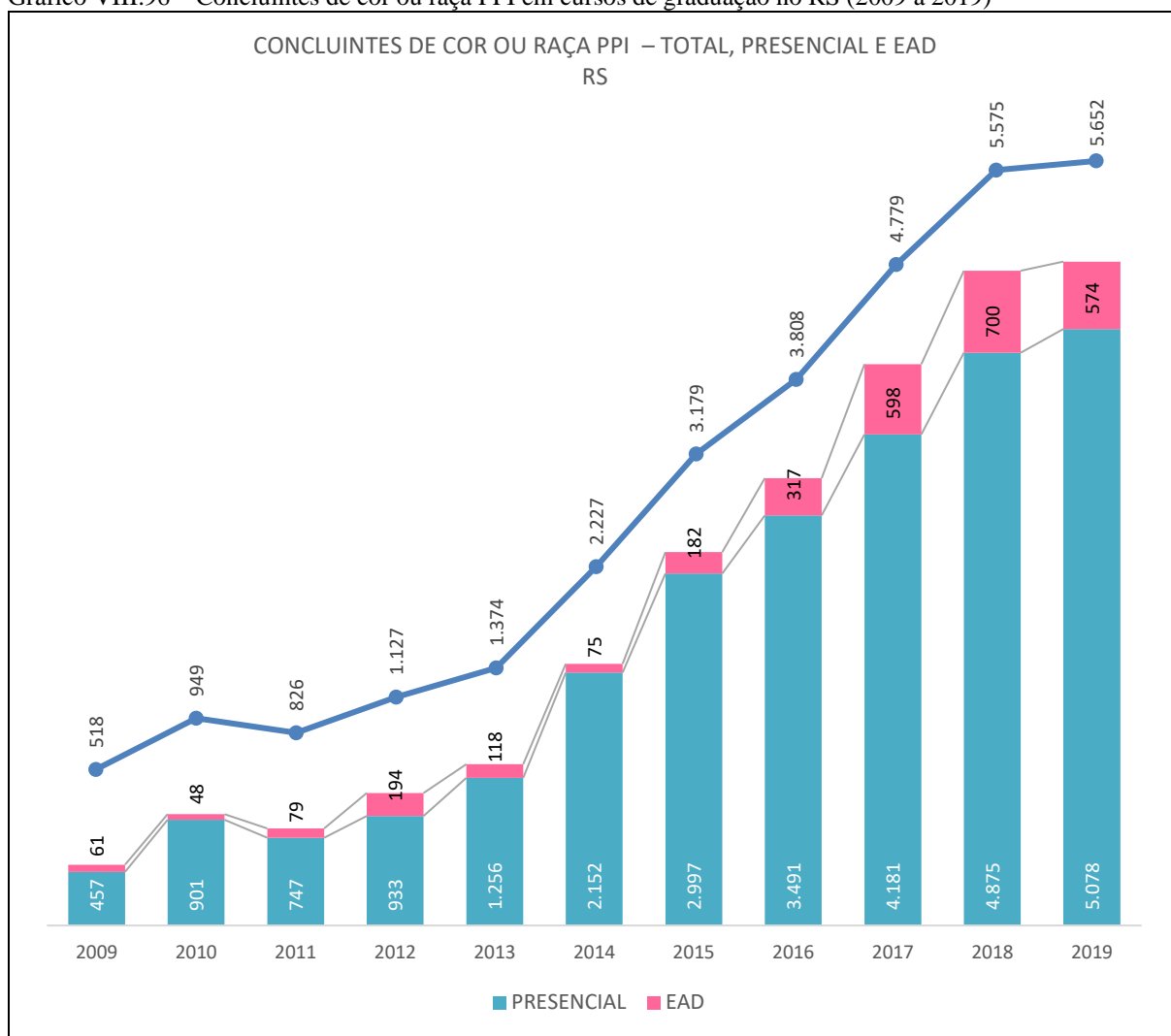
Gráficos do item

7.1.5.3 Concluintes autodeclarados de cor ou raça preta, parda e indígena

a) *Concluintes de cor ou raça preta, parda e indígena no Censo da Educação Superior (2009-2019)*

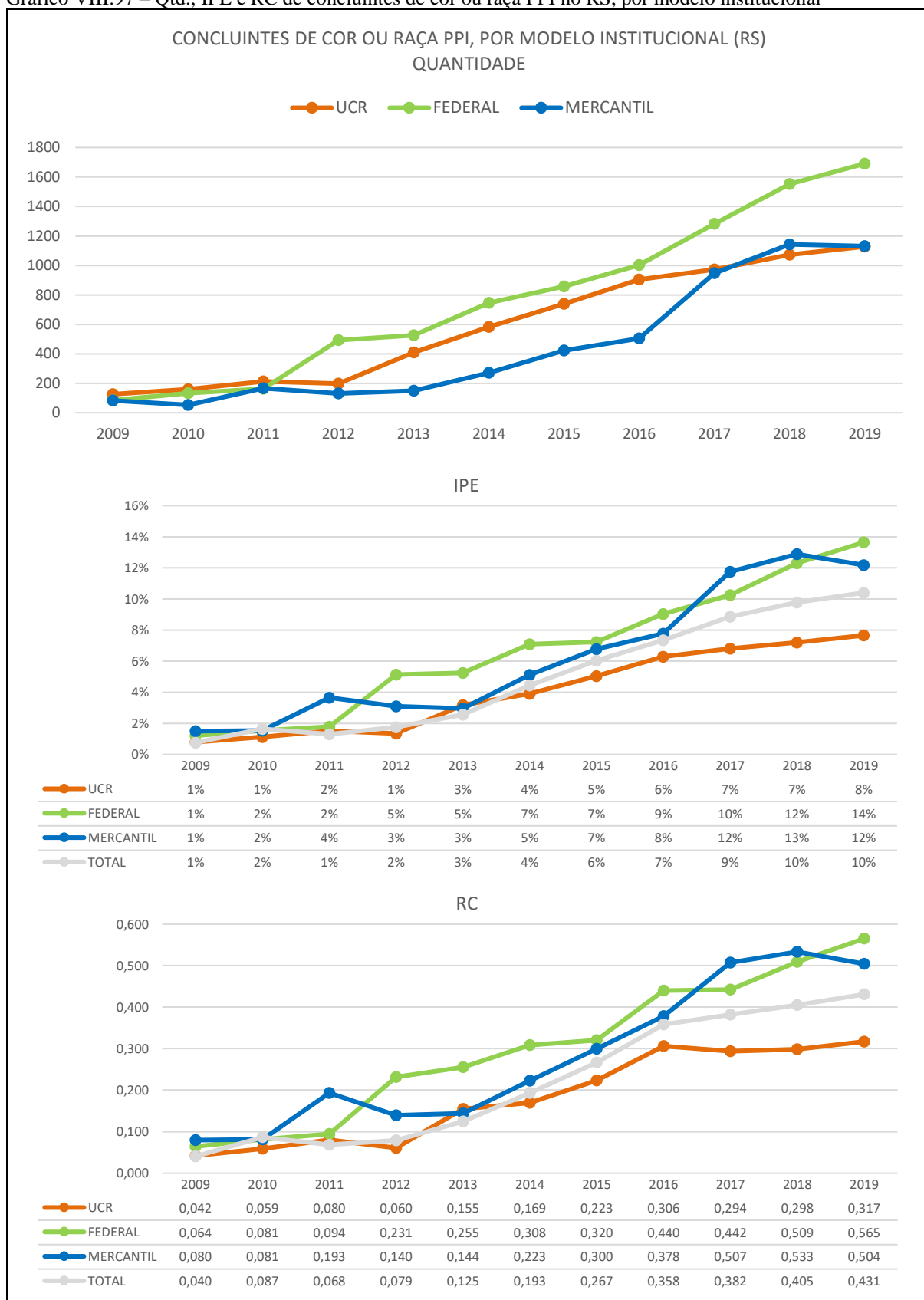
Rio Grande do Sul

Gráfico VIII.96 – Concluintes de cor ou raça PPI em cursos de graduação no RS (2009 a 2019)



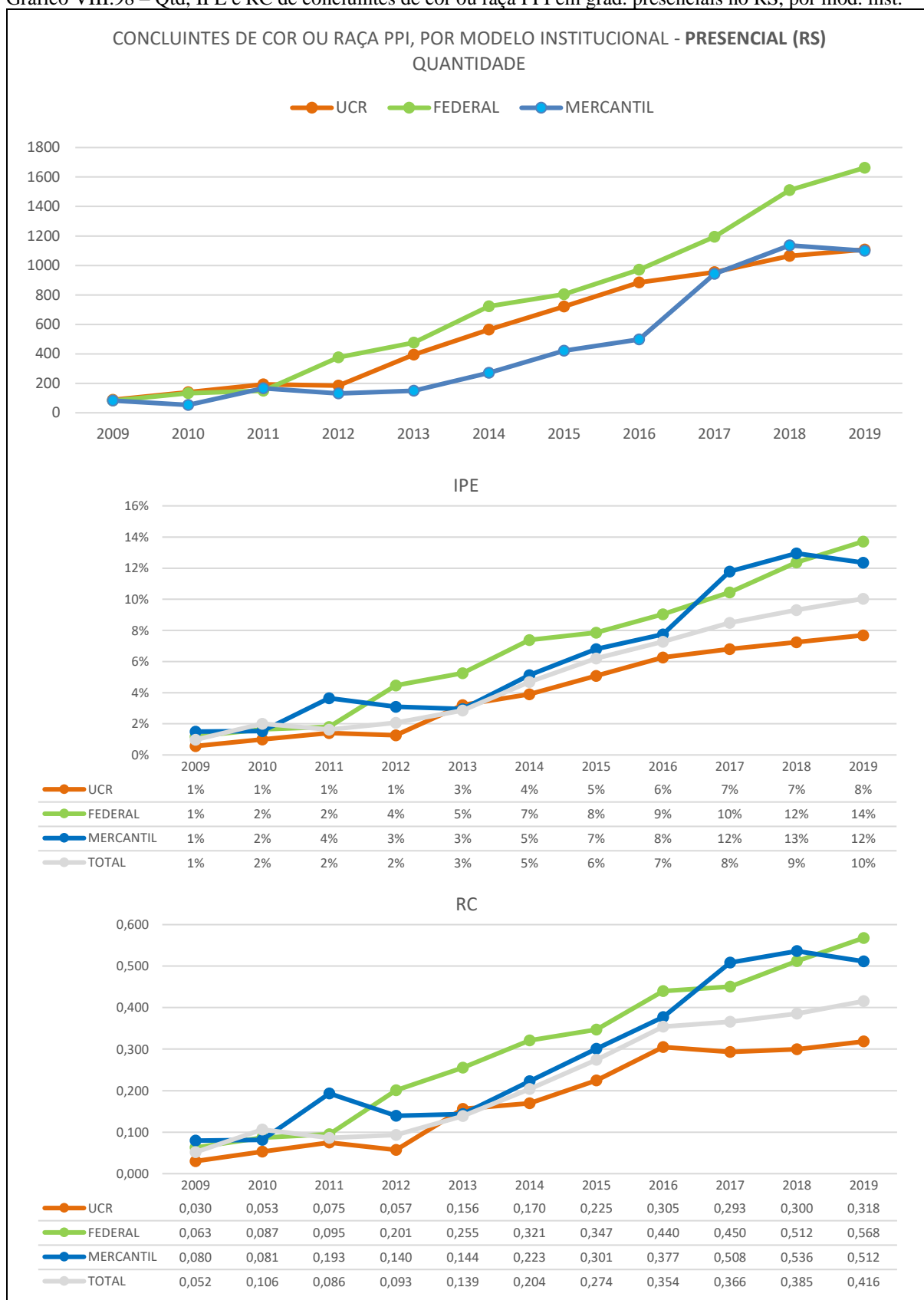
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.97 – Qtd., IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI no RS, por modelo institucional



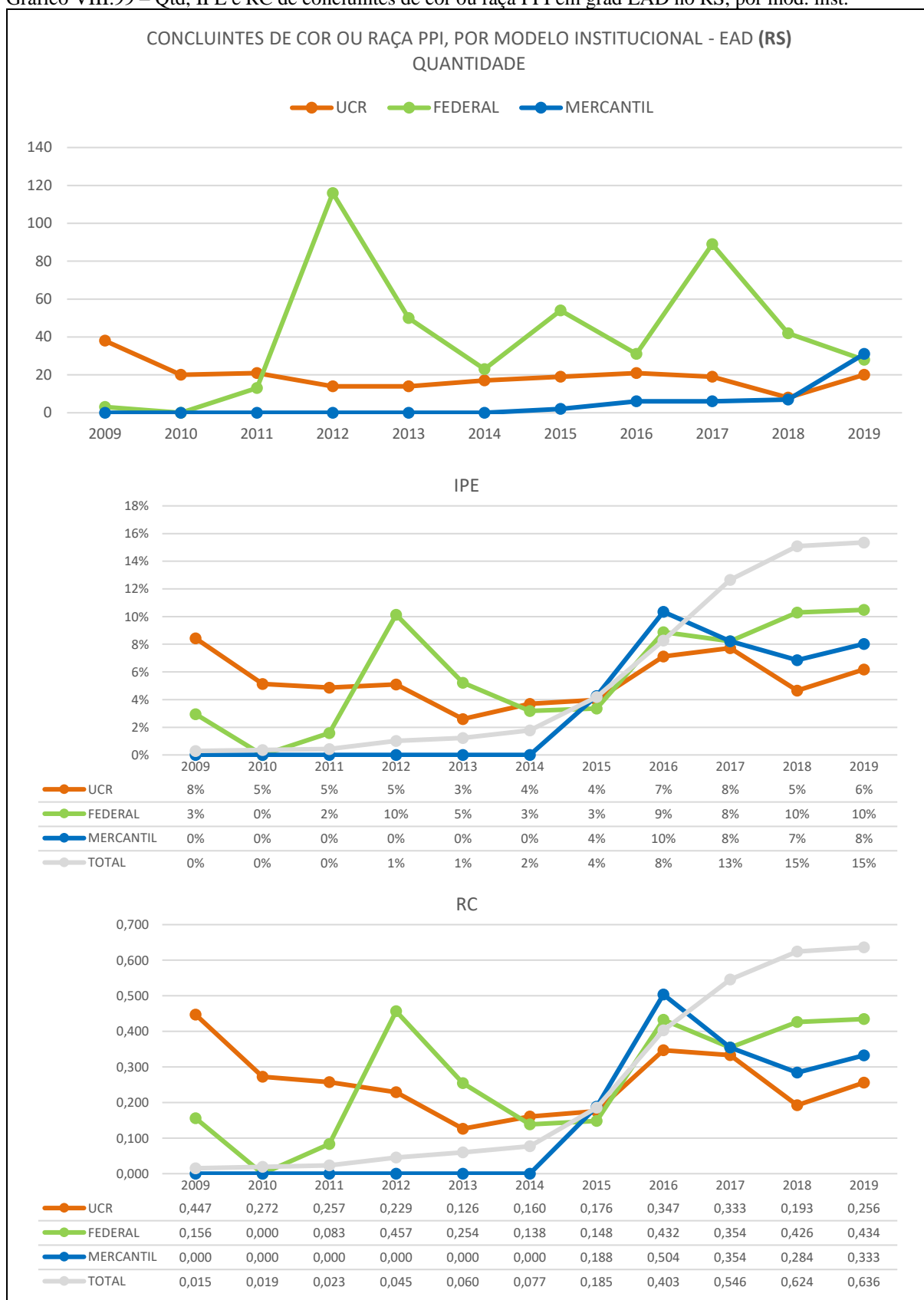
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.98 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad. presenciais no RS, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

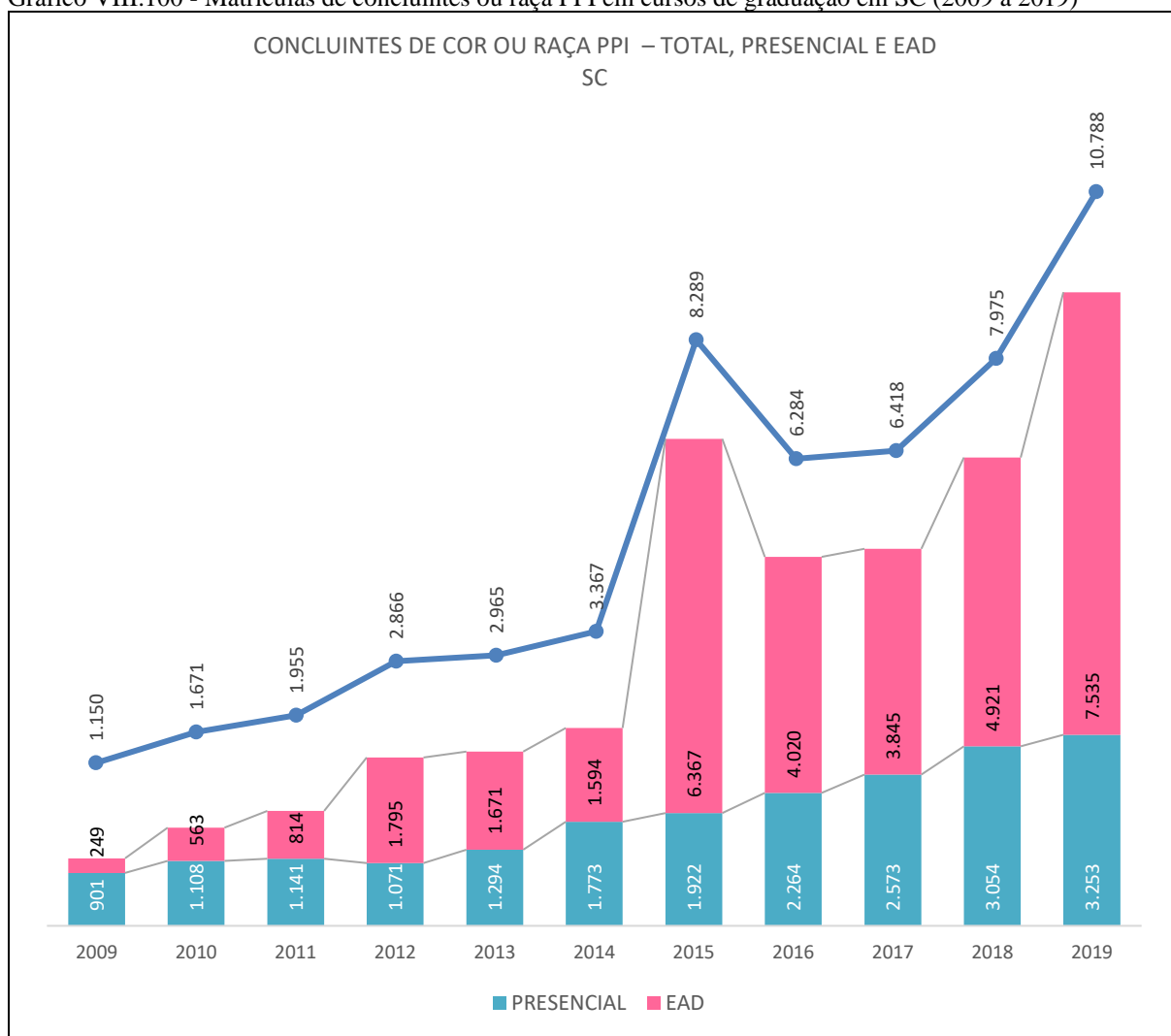
Gráfico VIII.99 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad EAD no RS, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

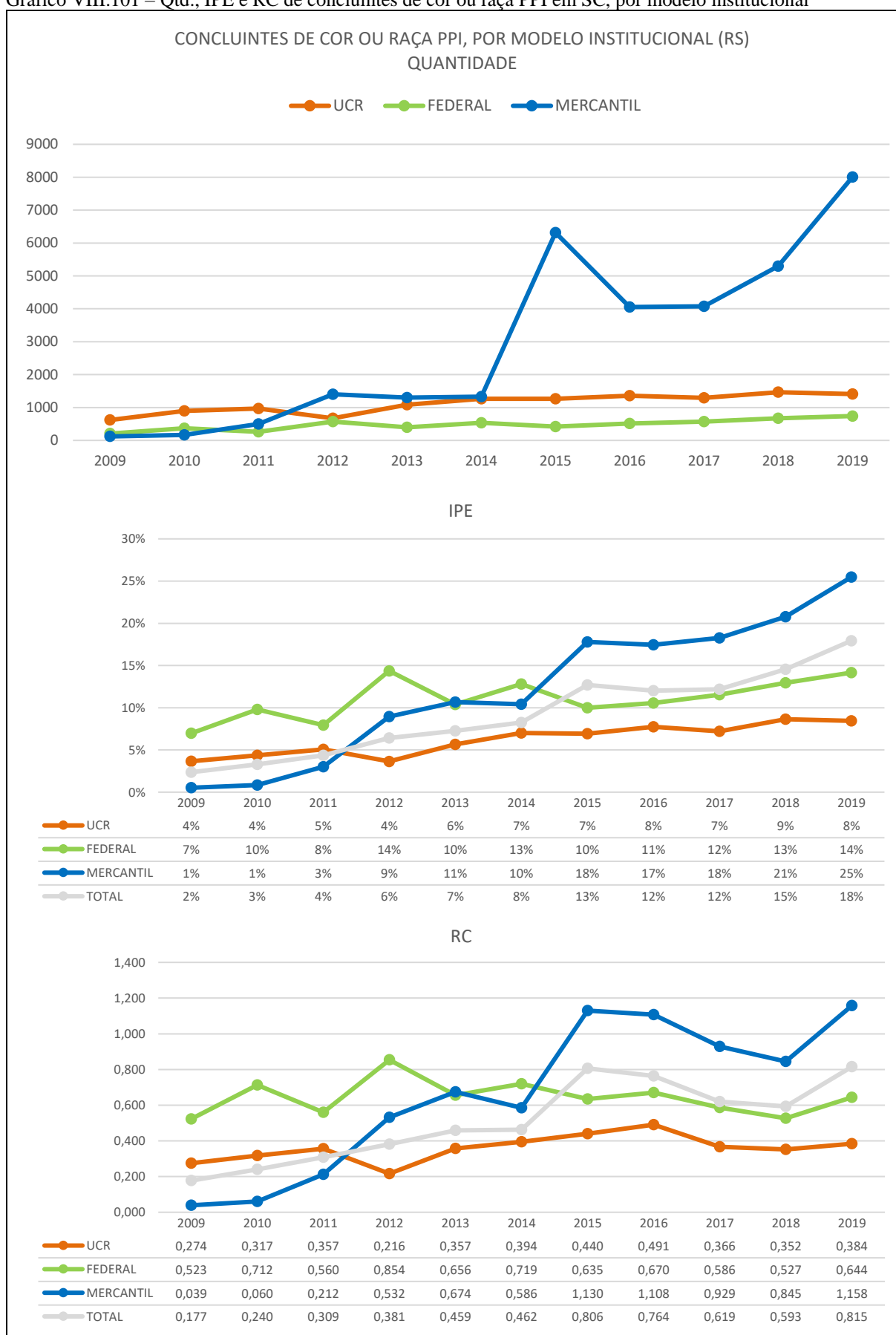
Santa Catarina

Gráfico VIII.100 - Matrículas de concluintes ou raça PPI em cursos de graduação em SC (2009 a 2019)



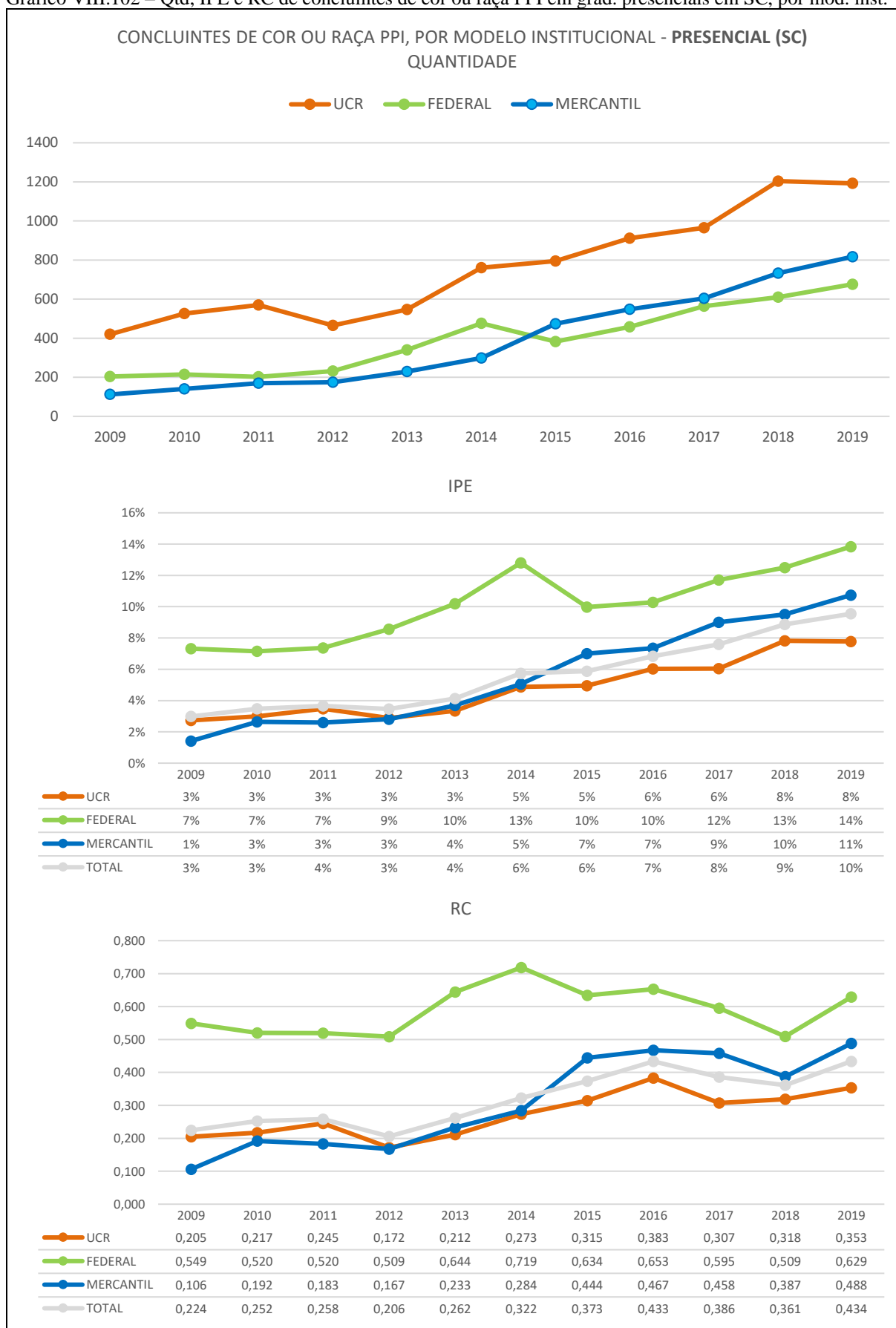
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.101 – Qtd., IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em SC, por modelo institucional



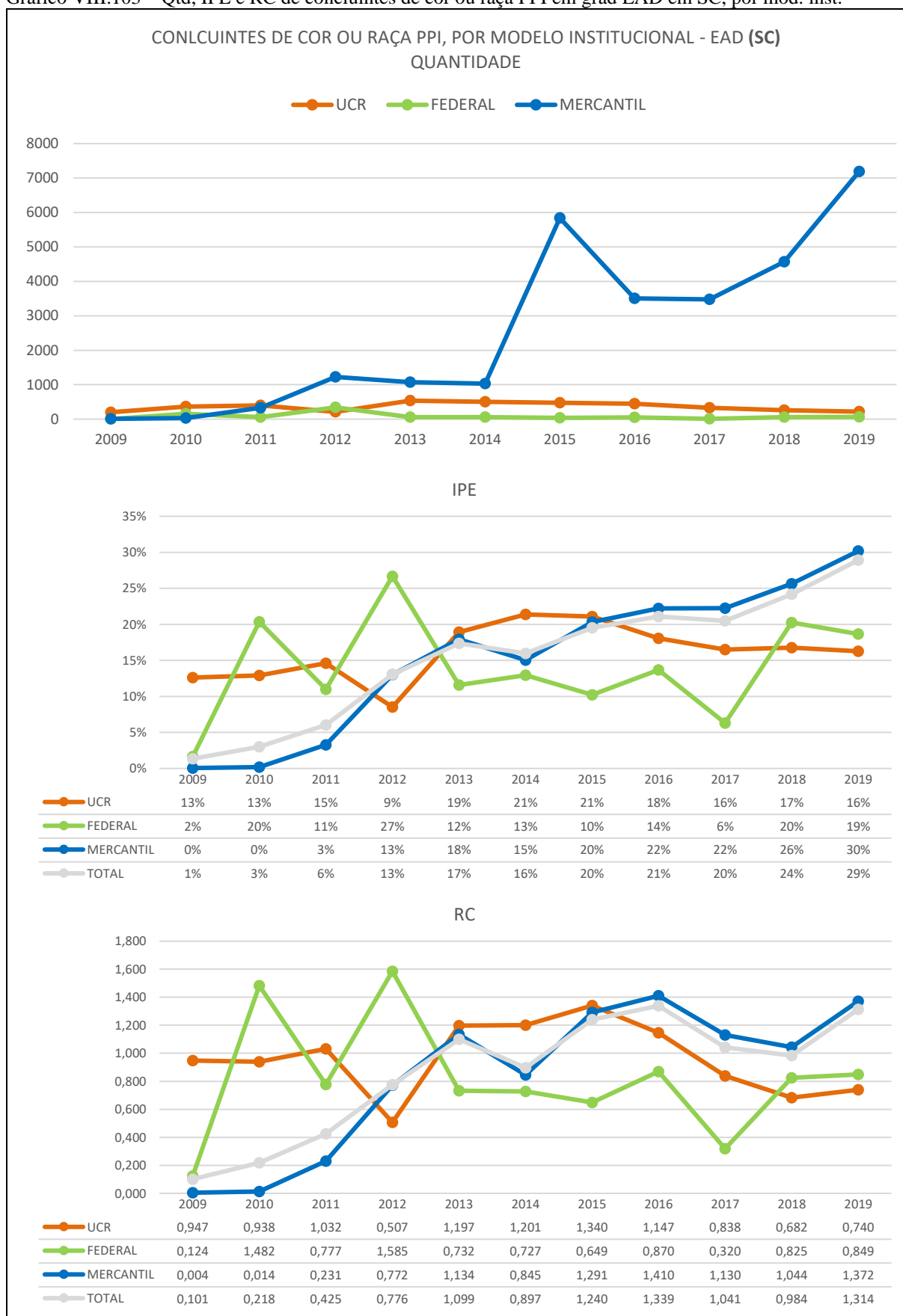
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.102 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad. presenciais em SC, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

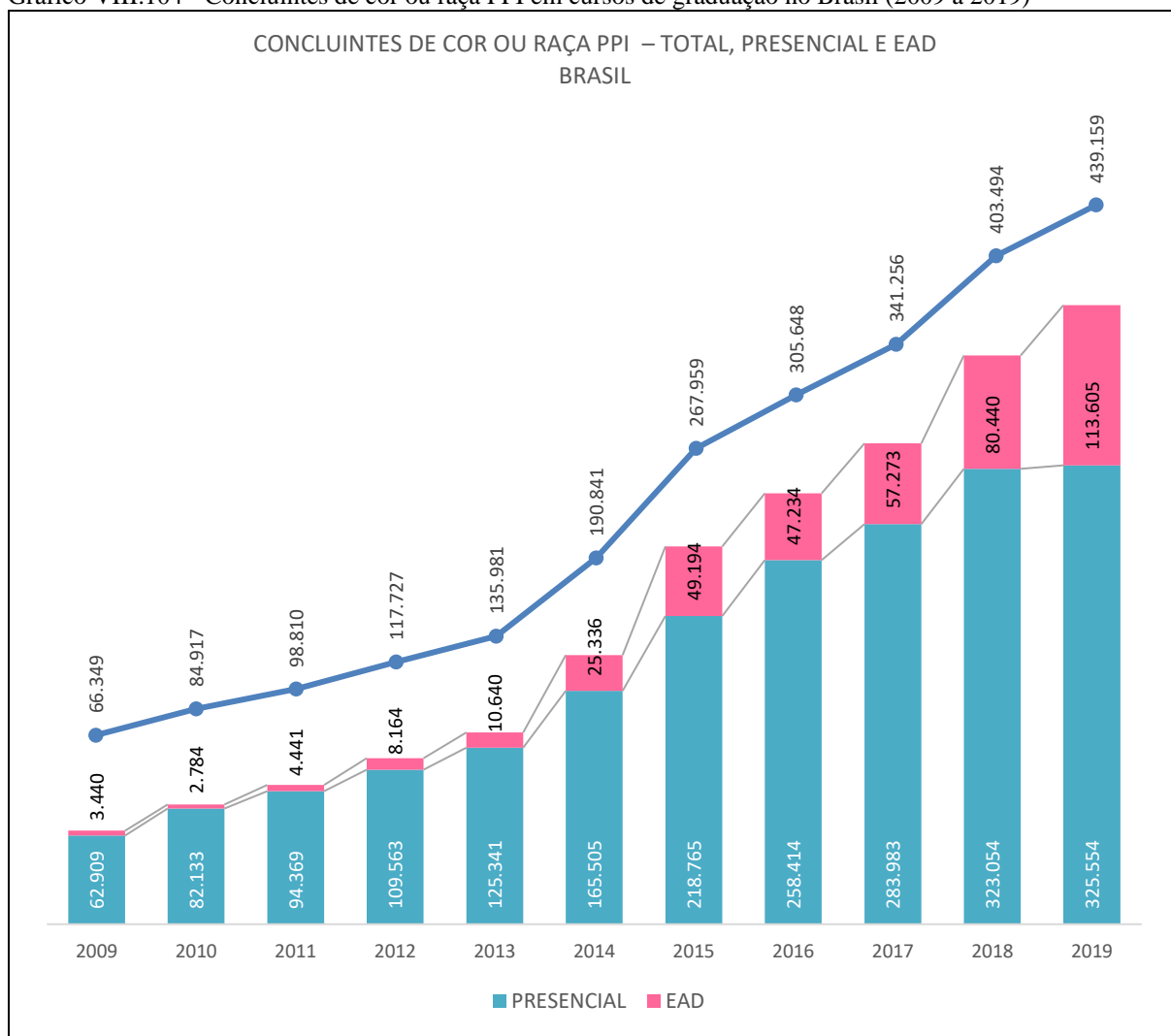
Gráfico VIII.103 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad EAD em SC, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

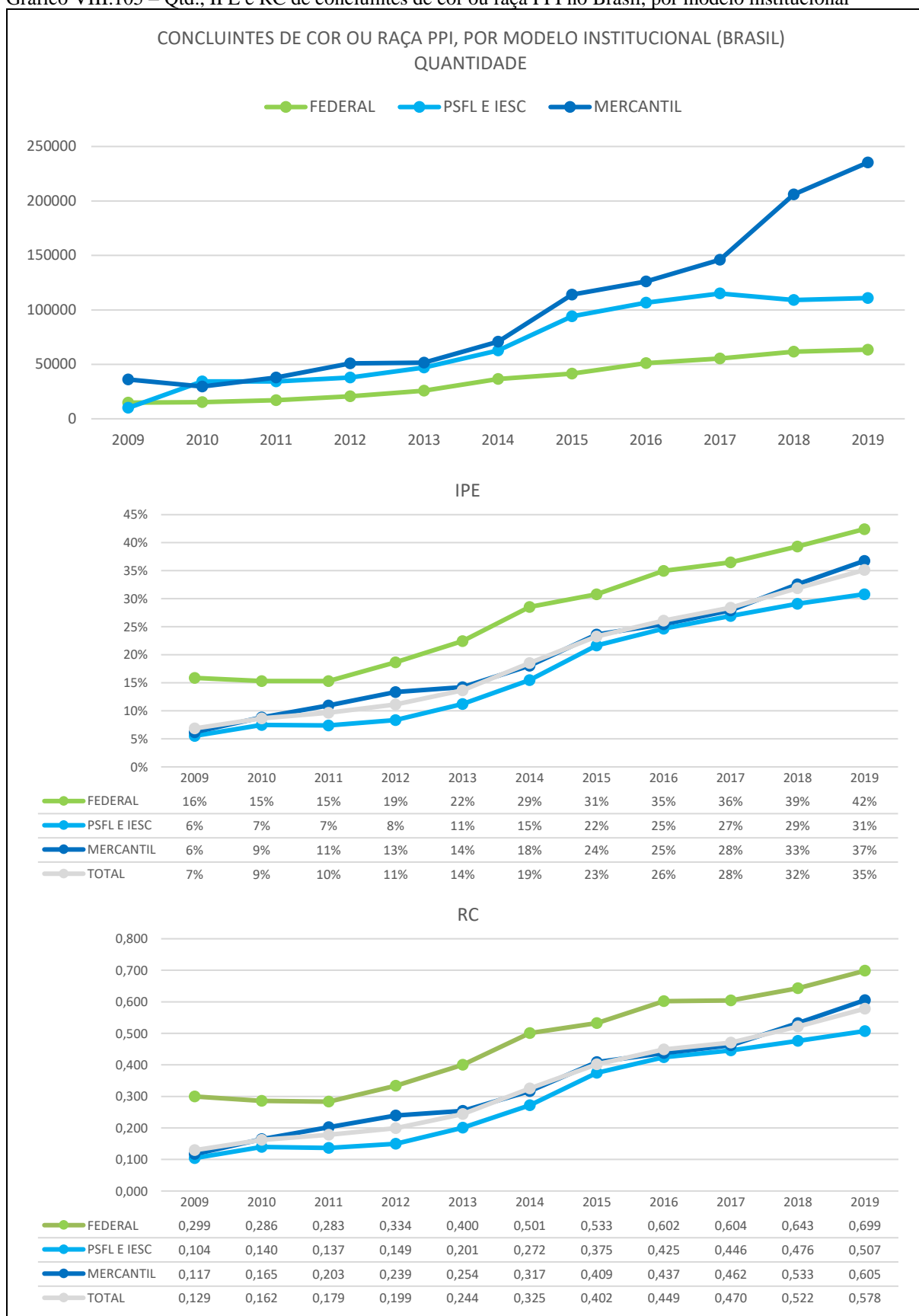
Brasil

Gráfico VIII.104 - Concluintes de cor ou raça PPI em cursos de graduação no Brasil (2009 a 2019)



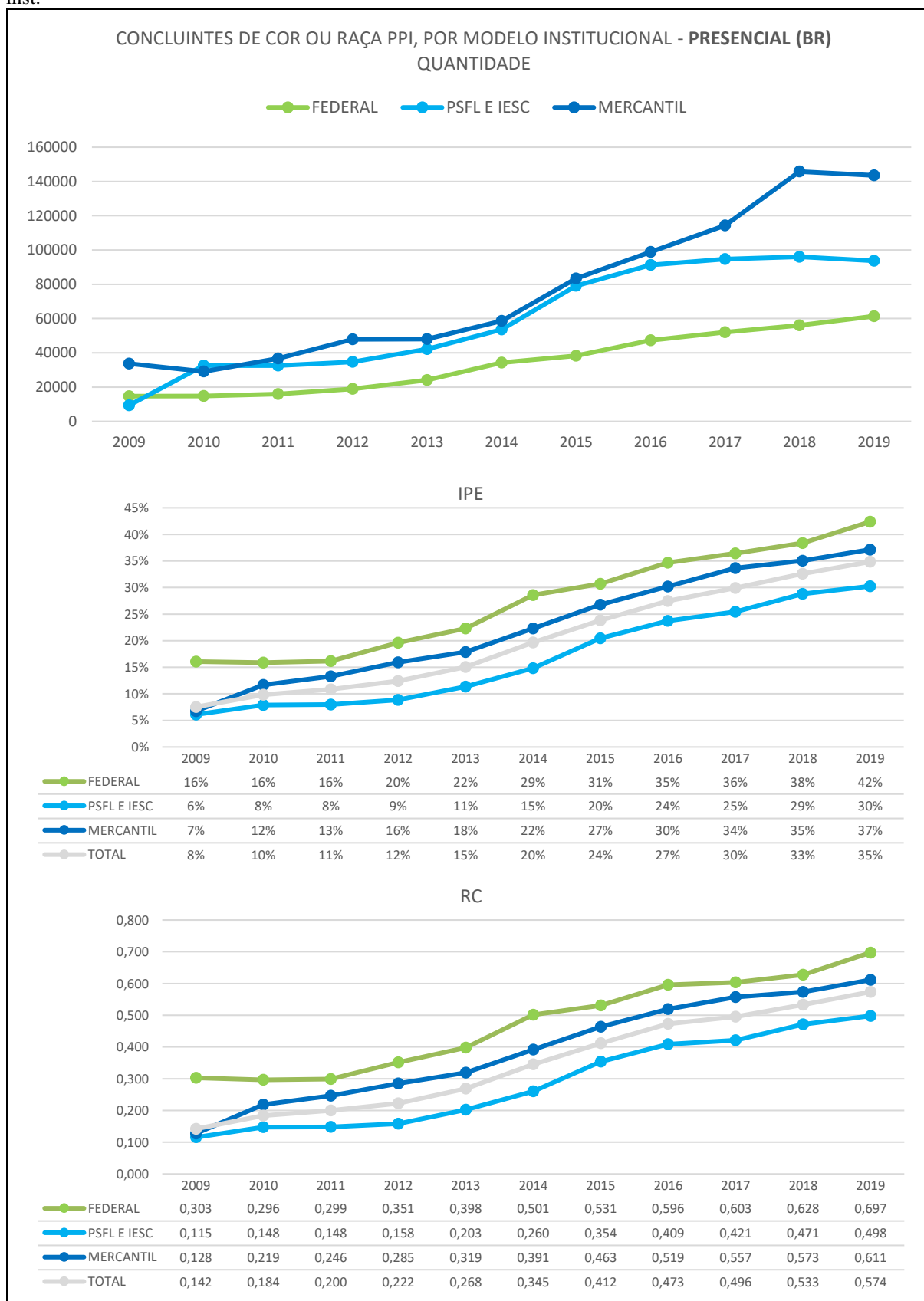
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.105 – Qtd., IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI no Brasil, por modelo institucional



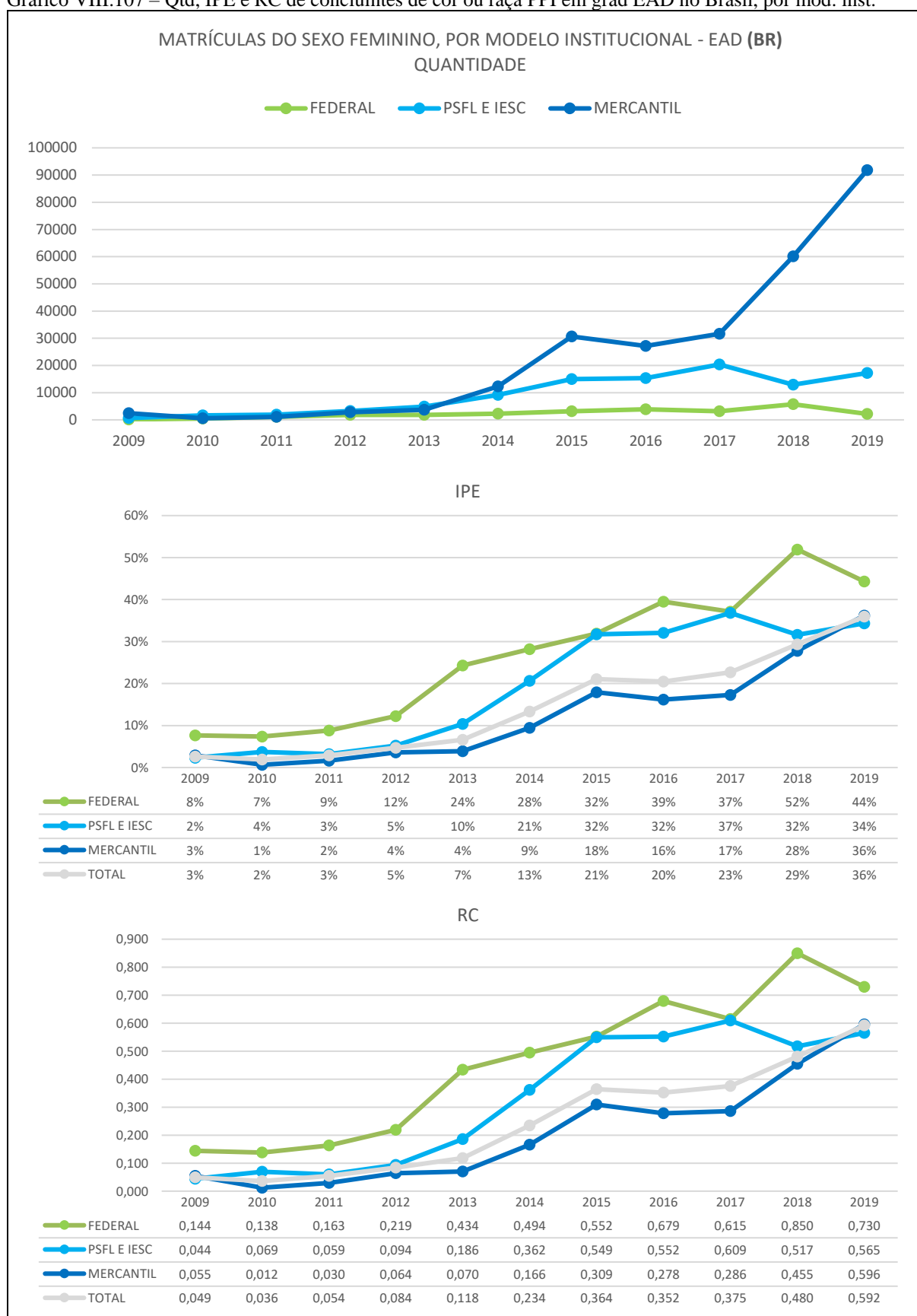
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.106 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad. presenciais no Brasil, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

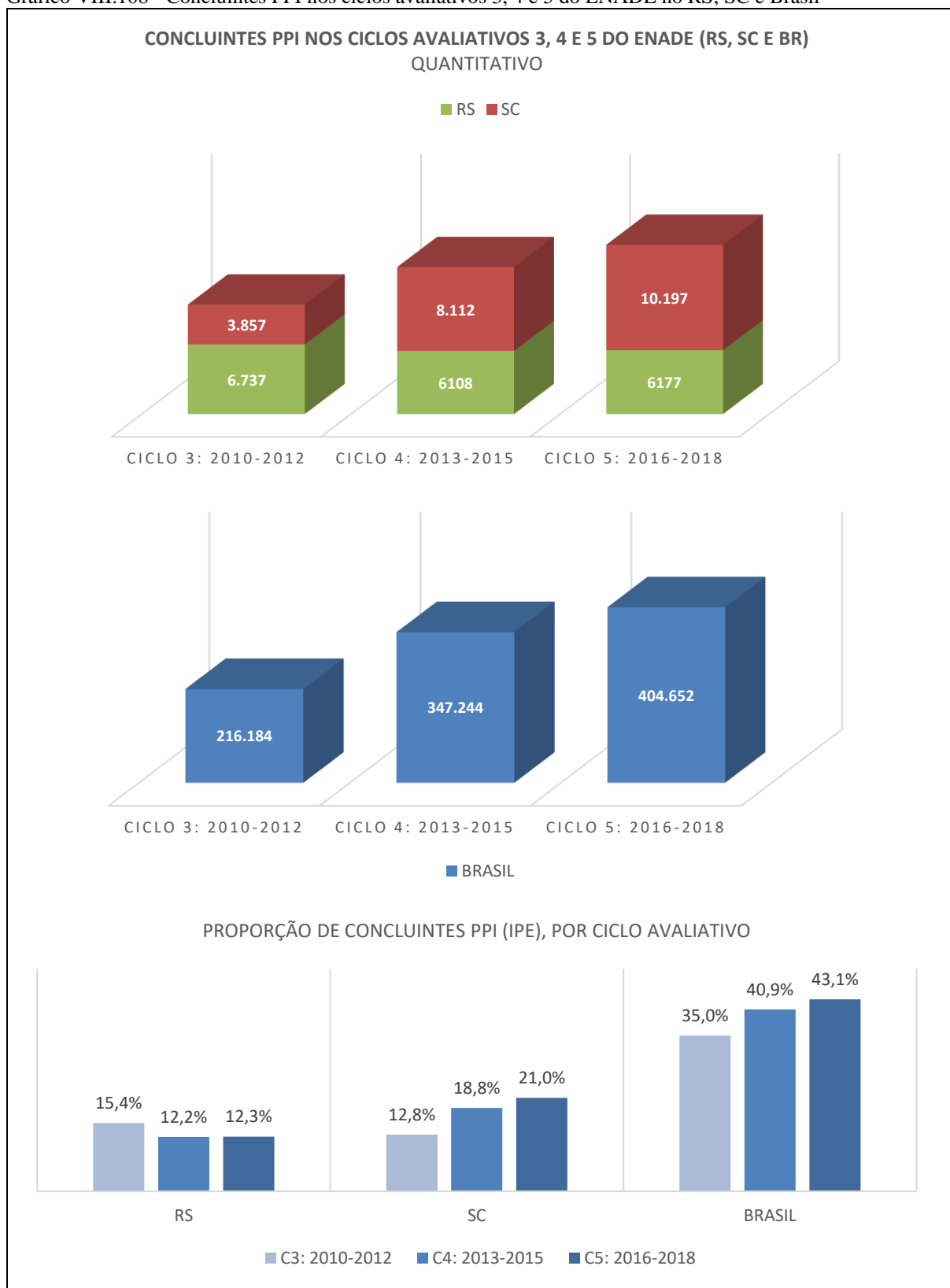
Gráfico VIII.107 – Qtd, IPE e RC de concluintes de cor ou raça PPI em grad EAD no Brasil, por mod. inst.



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 (INEP, 2023a).

b) Concluintes de cor ou raça preta, parda e indígena no ENADE (2009-2019)

Gráfico VIII.108 - Concluintes PPI nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE 2010 a 2018 (INEP, 2019).

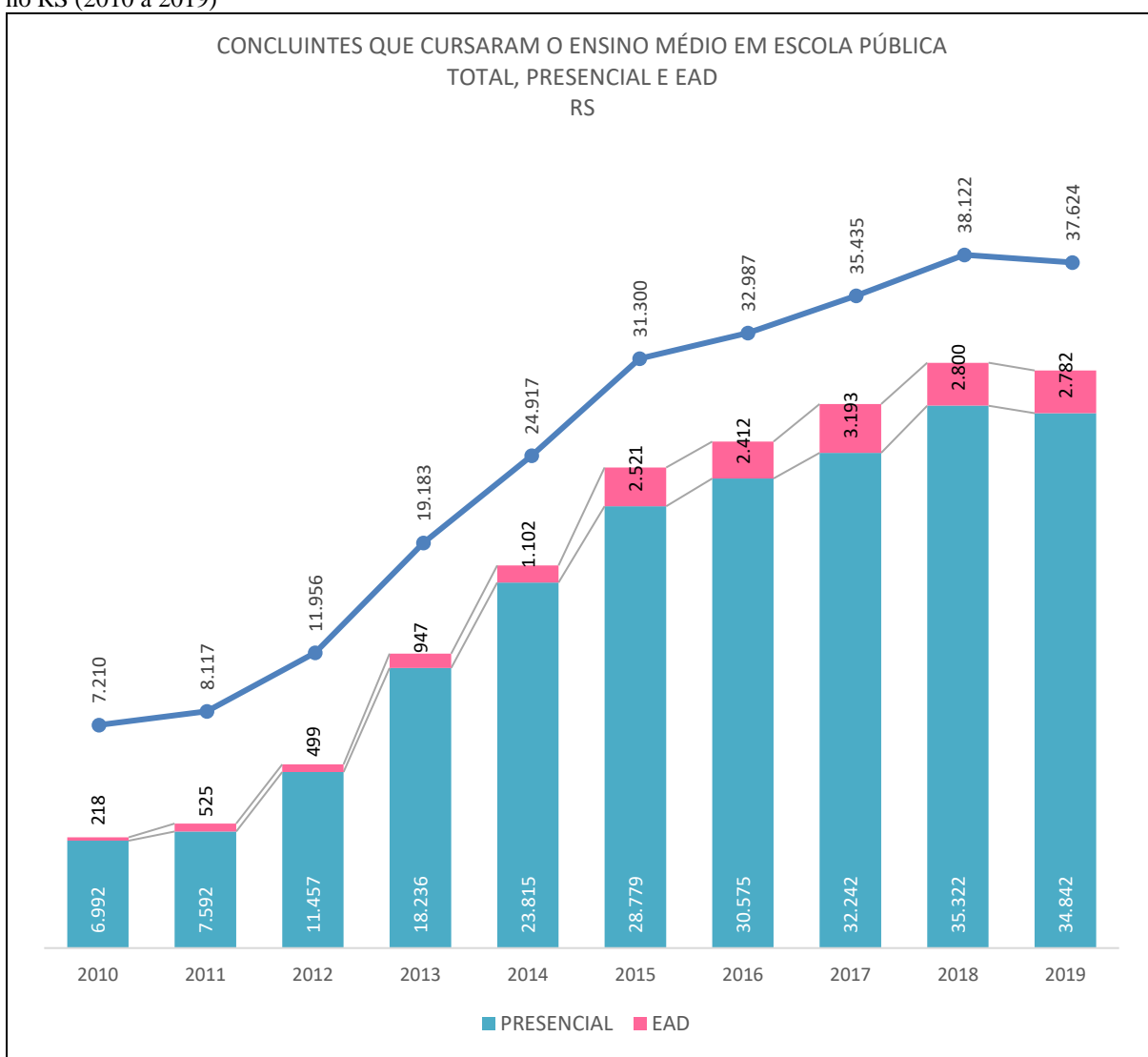
Gráficos do item

7.1.5.4 Concluintes de pessoas que realizaram o ensino médio em escola da rede pública

a) *Concluintes que realizaram o ensino médio em escola pública no Censo da Educação Superior (2009-2019)*

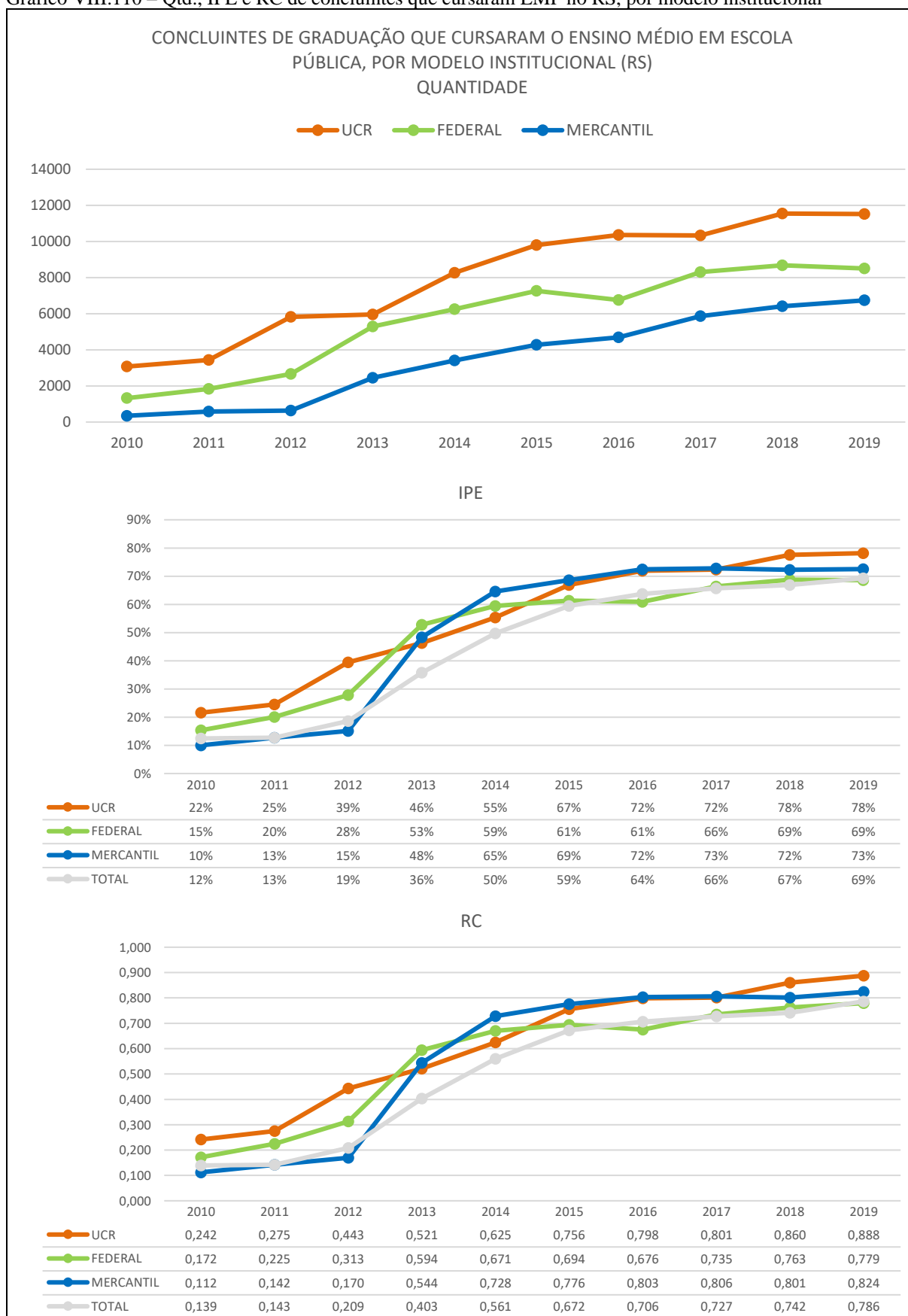
Rio Grande do Sul

Gráfico VIII.109 - Concluintes que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação no RS (2010 a 2019)



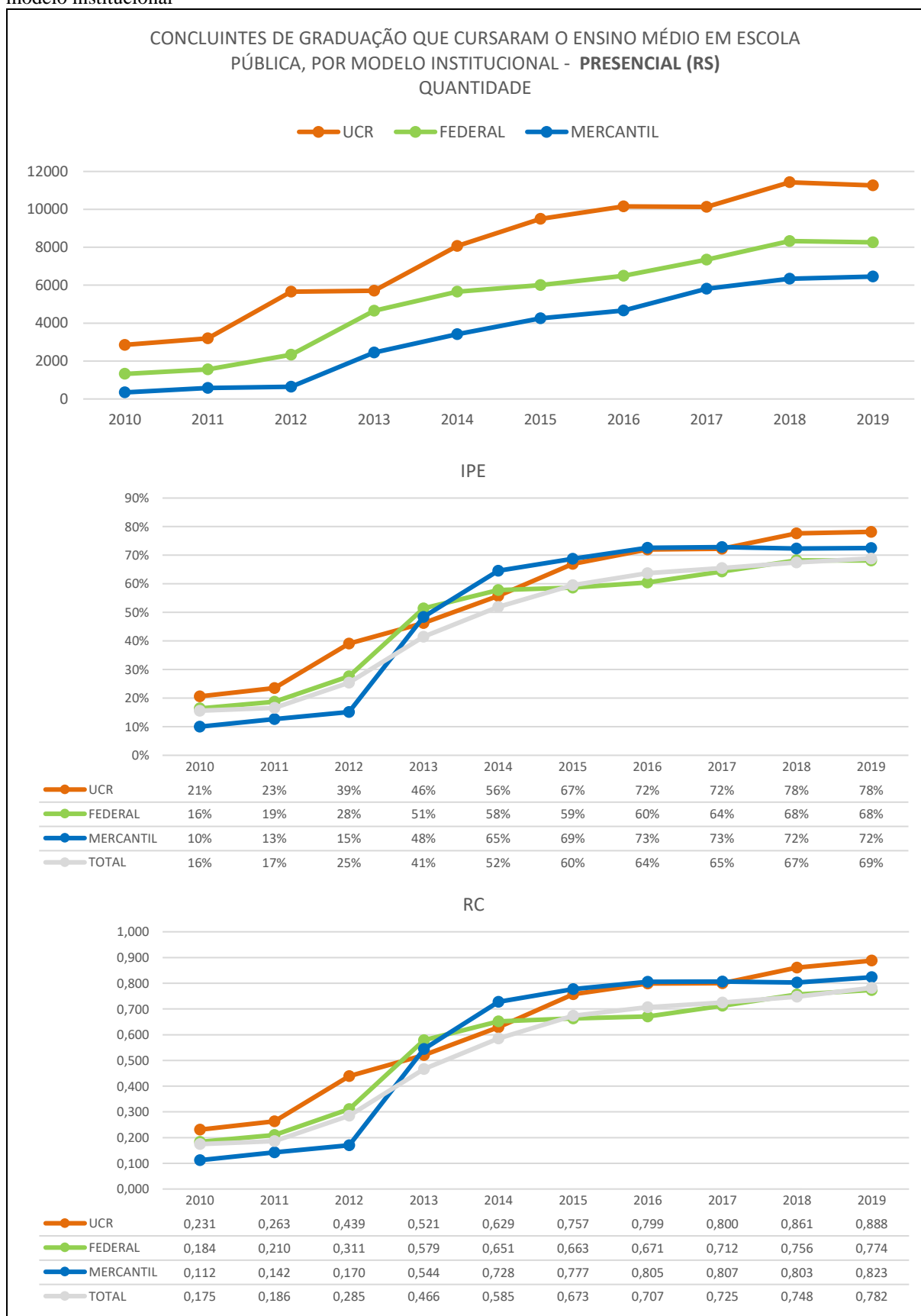
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.110 – Qtd., IPE e RC de concluintes que cursaram EMP no RS, por modelo institucional



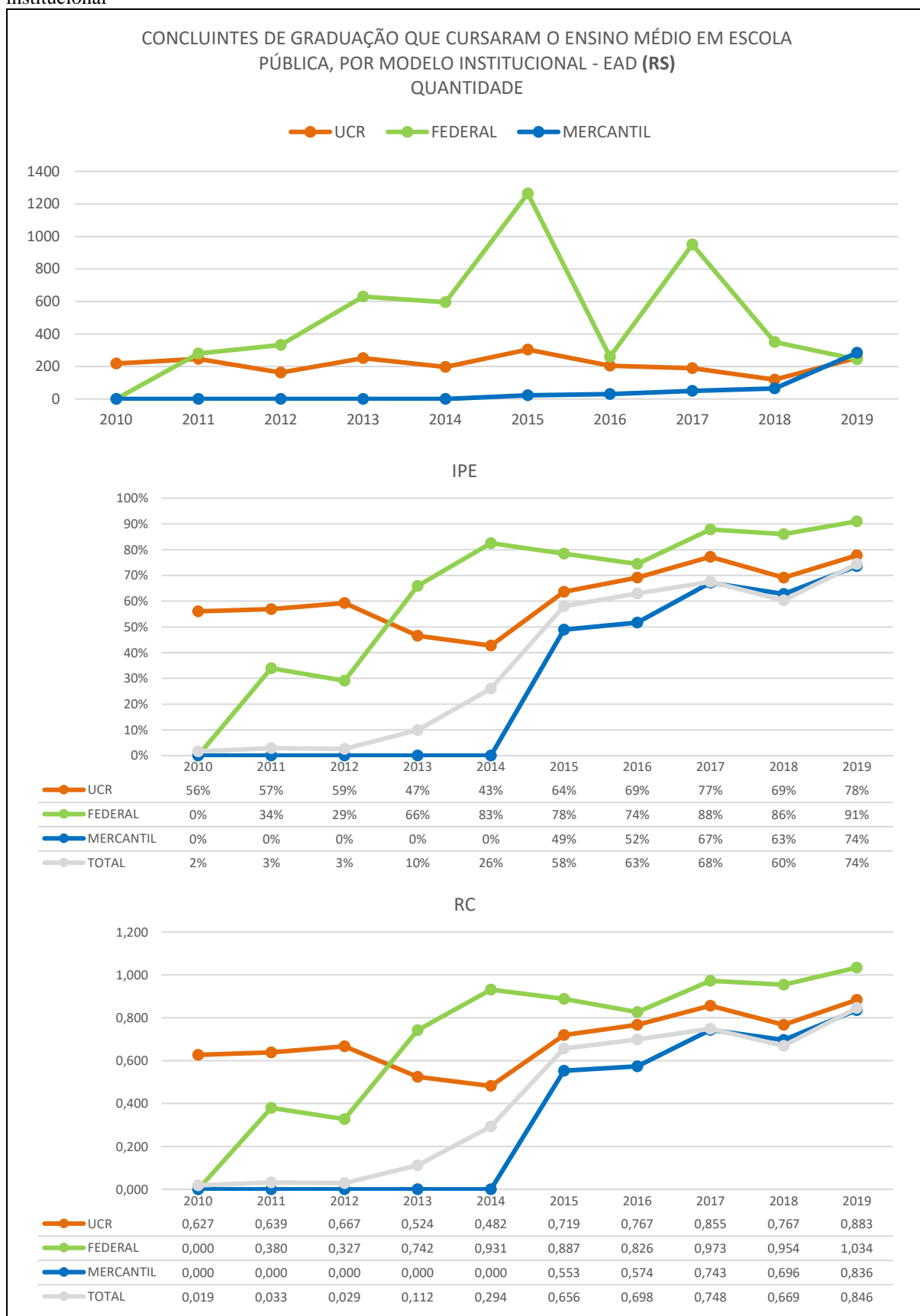
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.111 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação presencial no RS, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

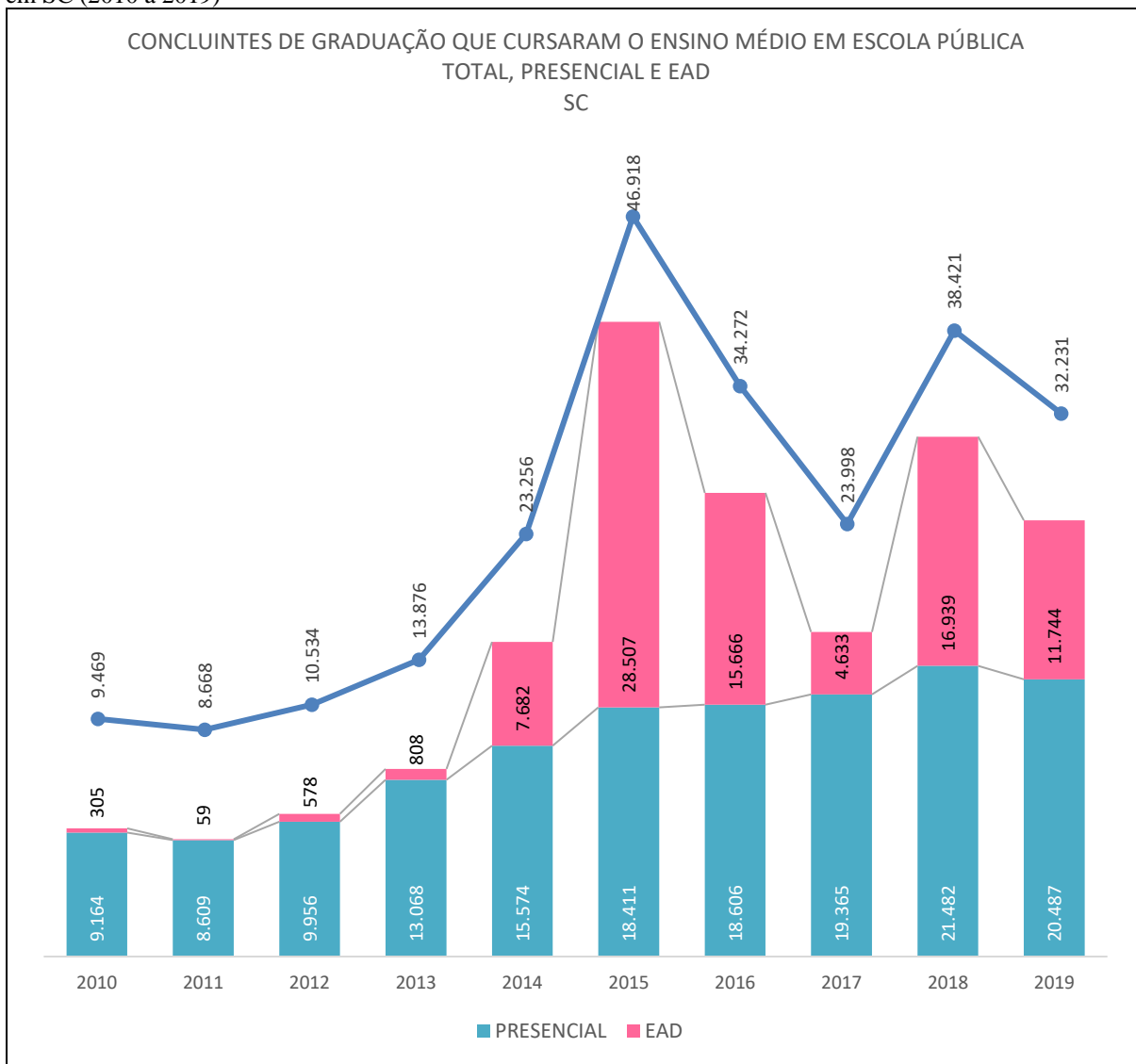
Gráfico VIII.112 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação EAD no RS, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

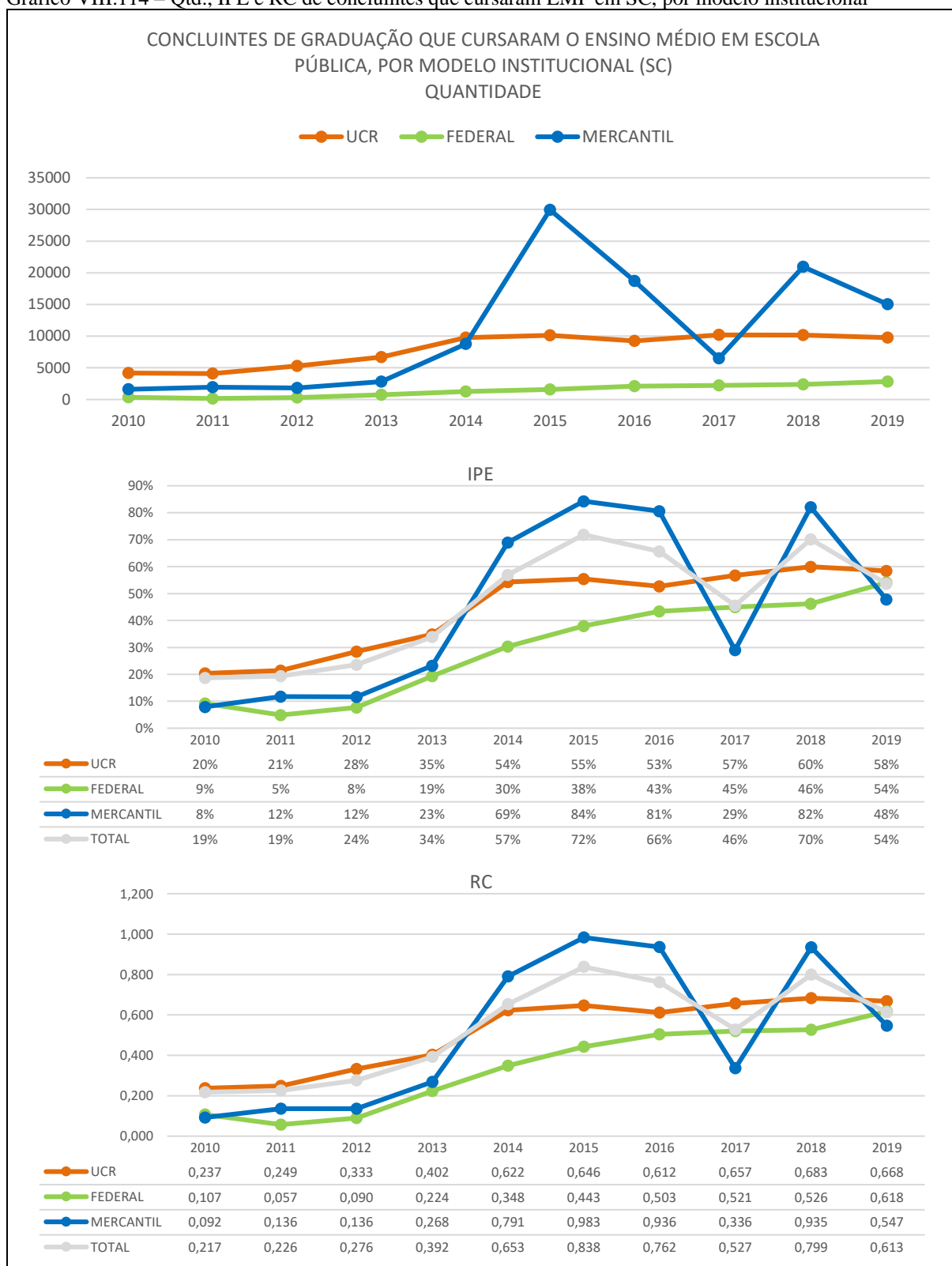
Santa Catarina

Gráfico VIII.113 - Concluintes que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação em SC (2010 a 2019)



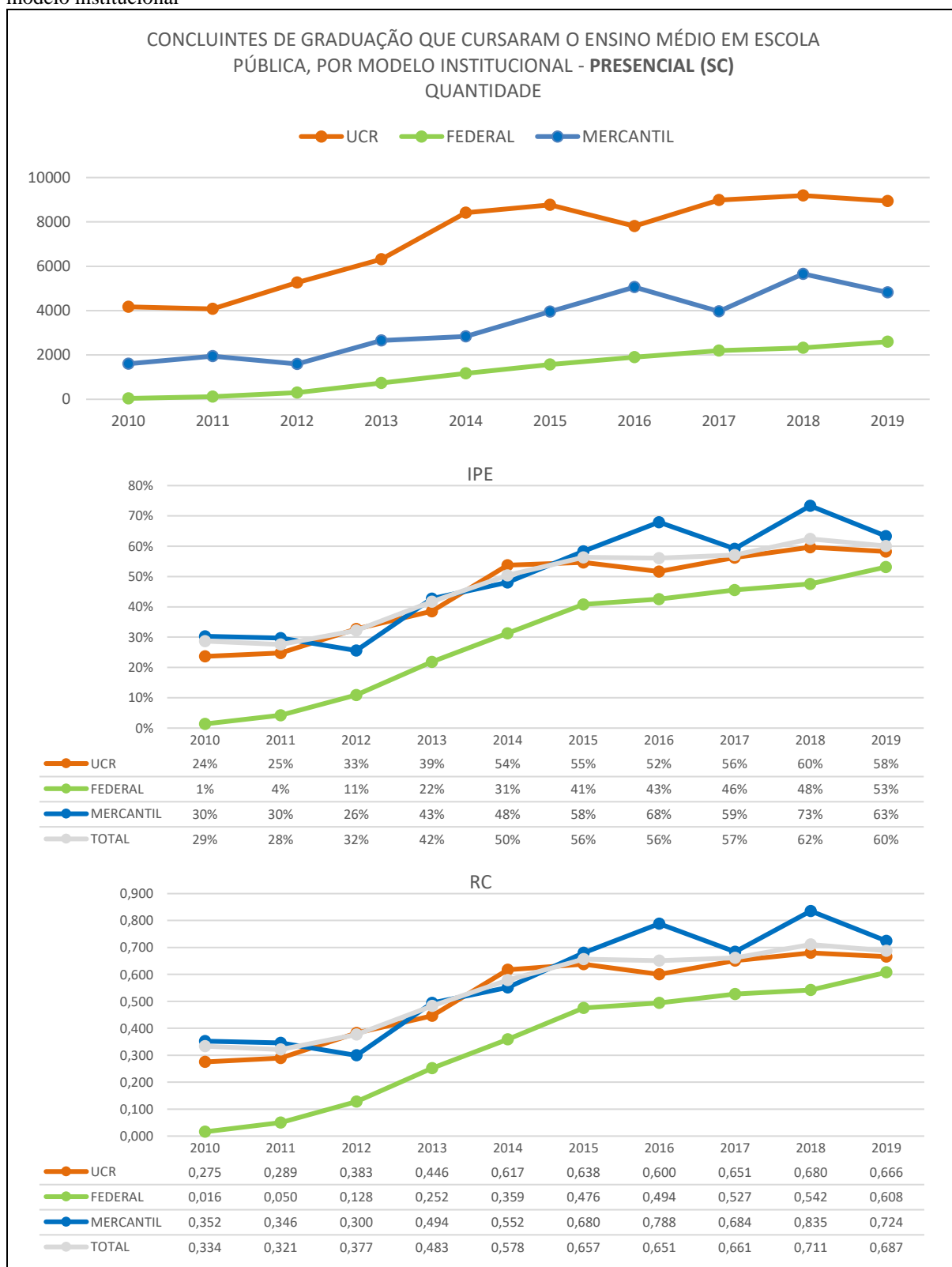
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.114 – Qtd., IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em SC, por modelo institucional



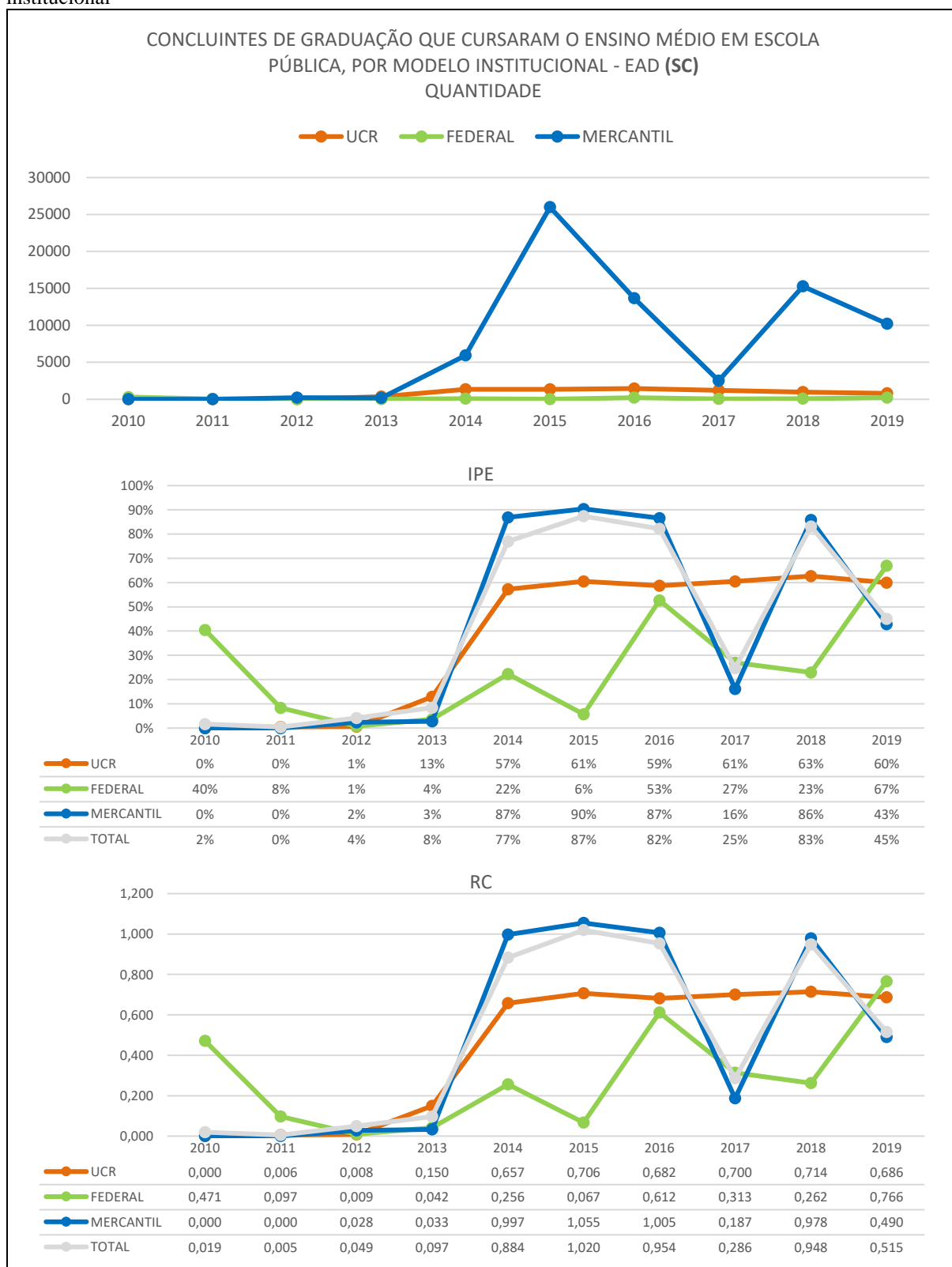
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.115 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação presencial em SC, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

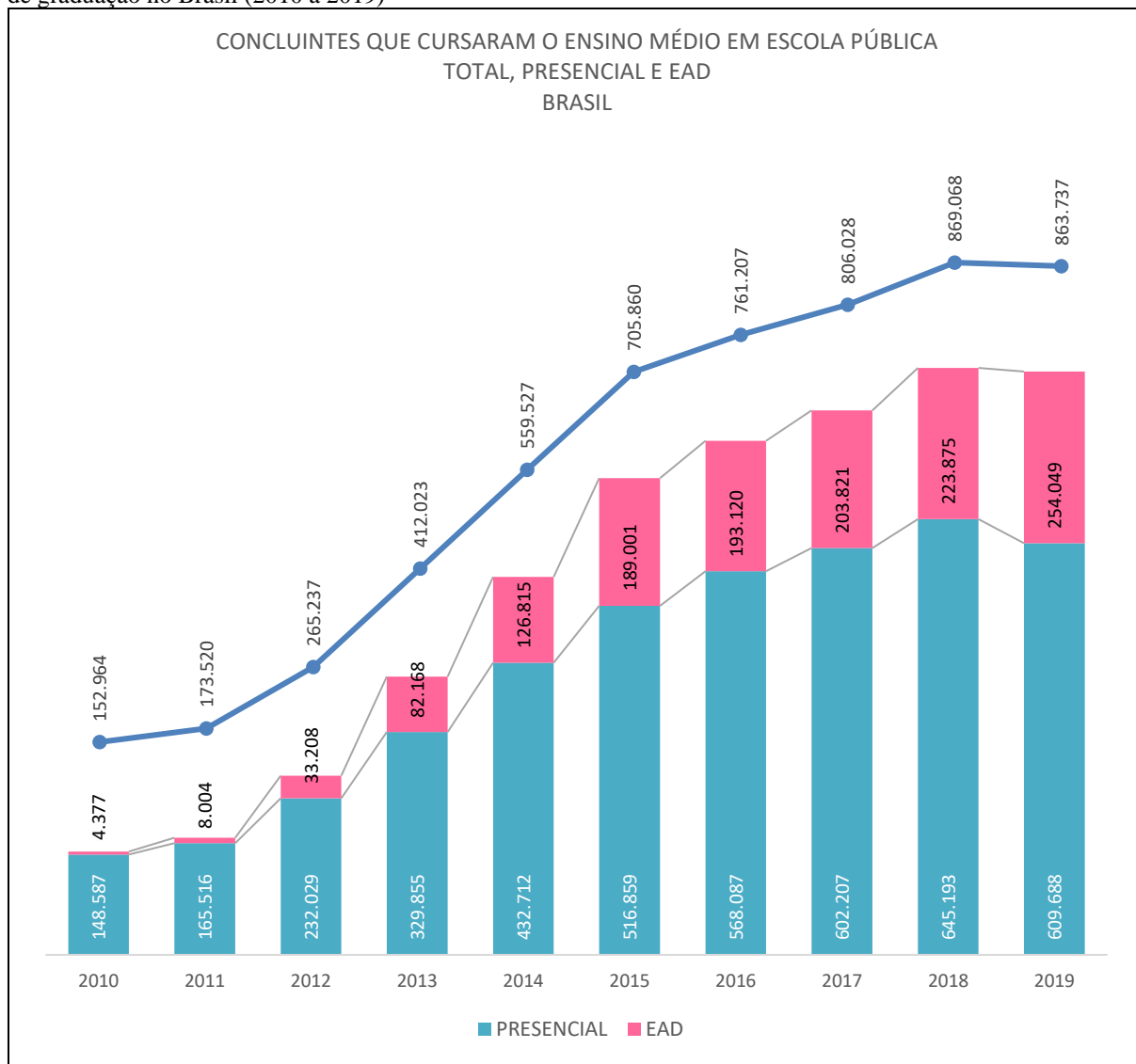
Gráfico VIII.116 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação EAD em SC, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Brasil

Gráfico VIII.117 - Concluintes de pessoas de que cursaram o ensino médio em escola pública (EMP) em cursos de graduação no Brasil (2010 a 2019)



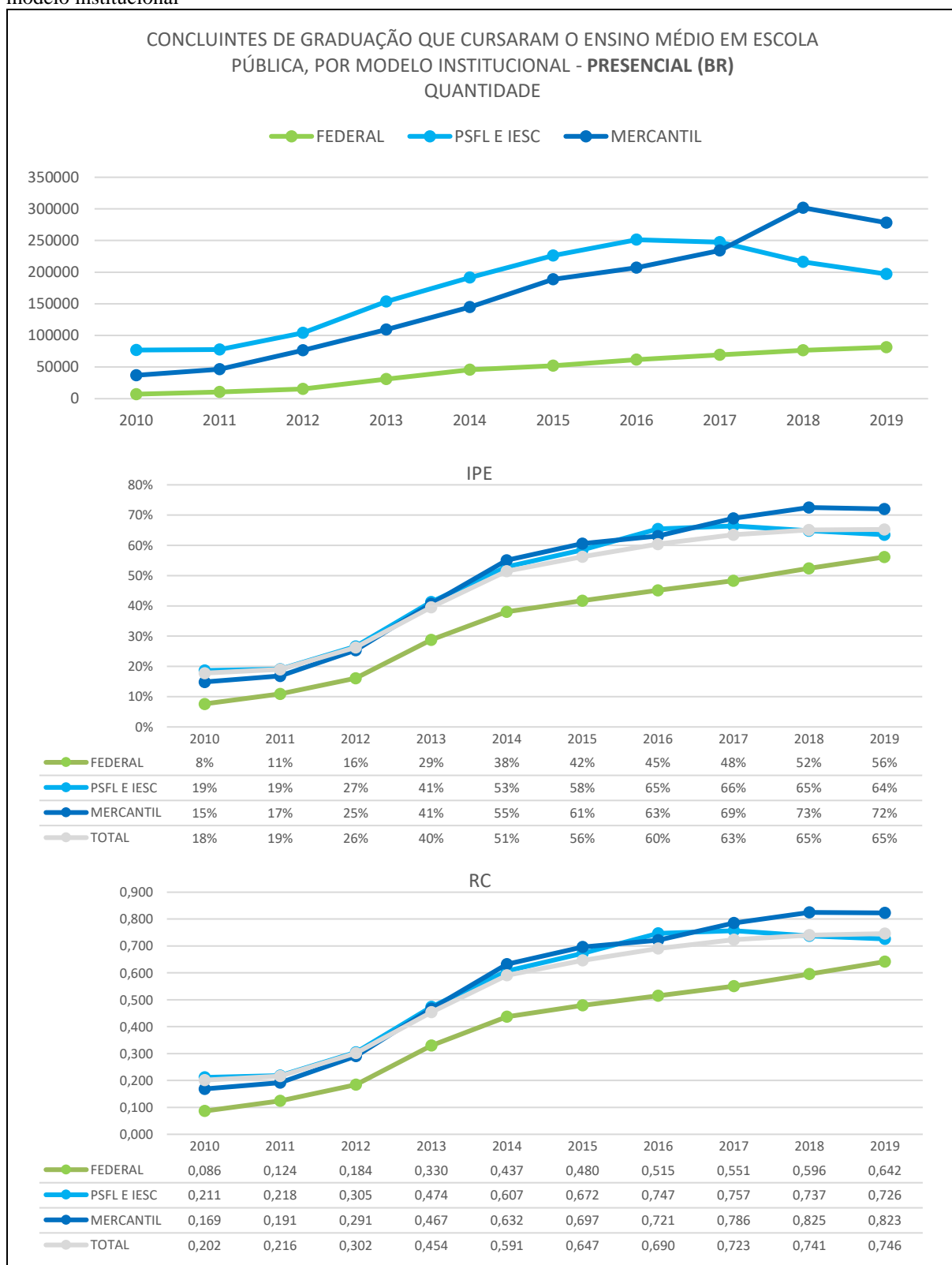
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.118 – Qtd., IPE e RC de concluintes que cursaram EMP no Brasil, por modelo institucional



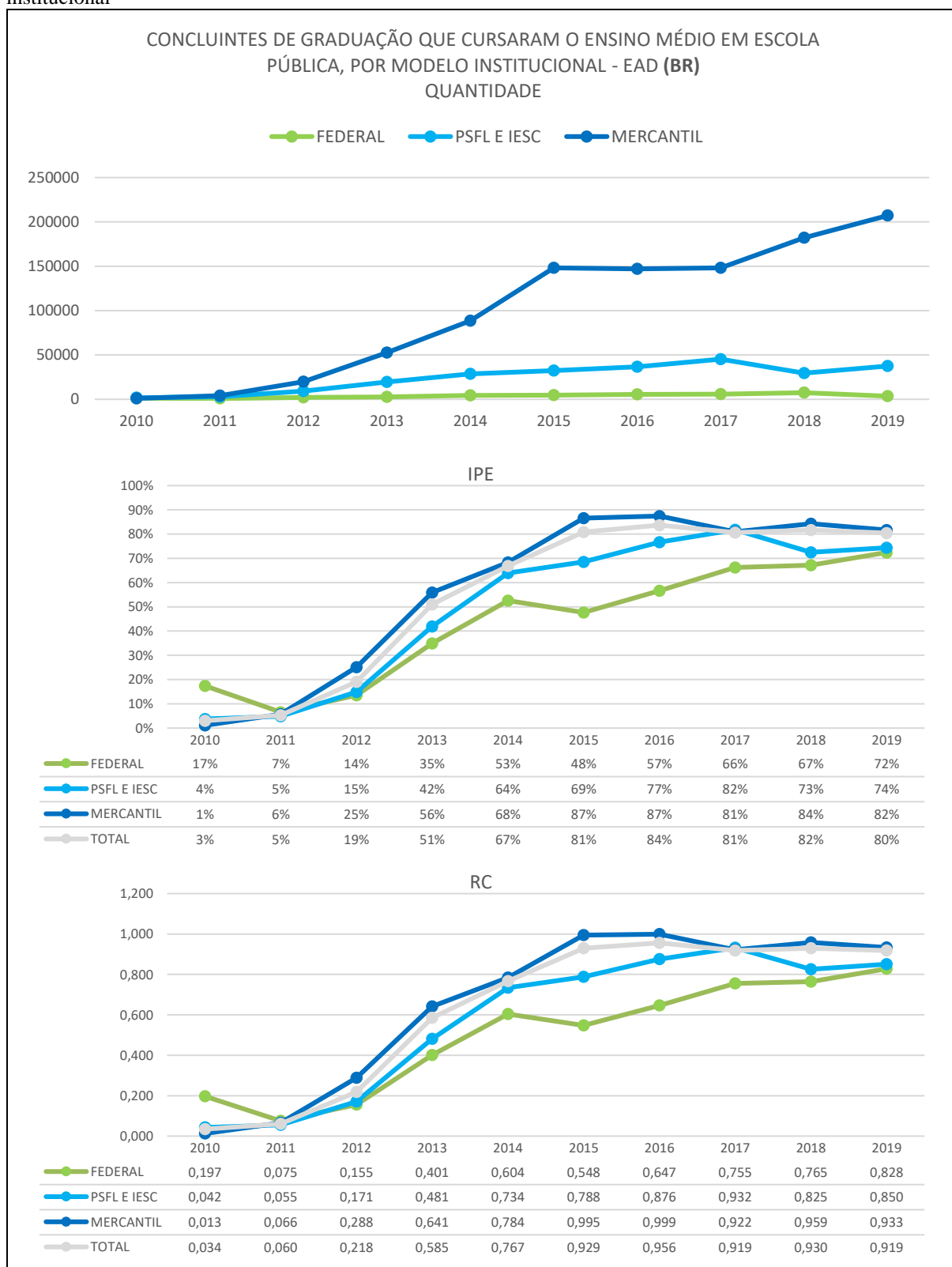
Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

Gráfico VIII.119 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação presencial no Brasil, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

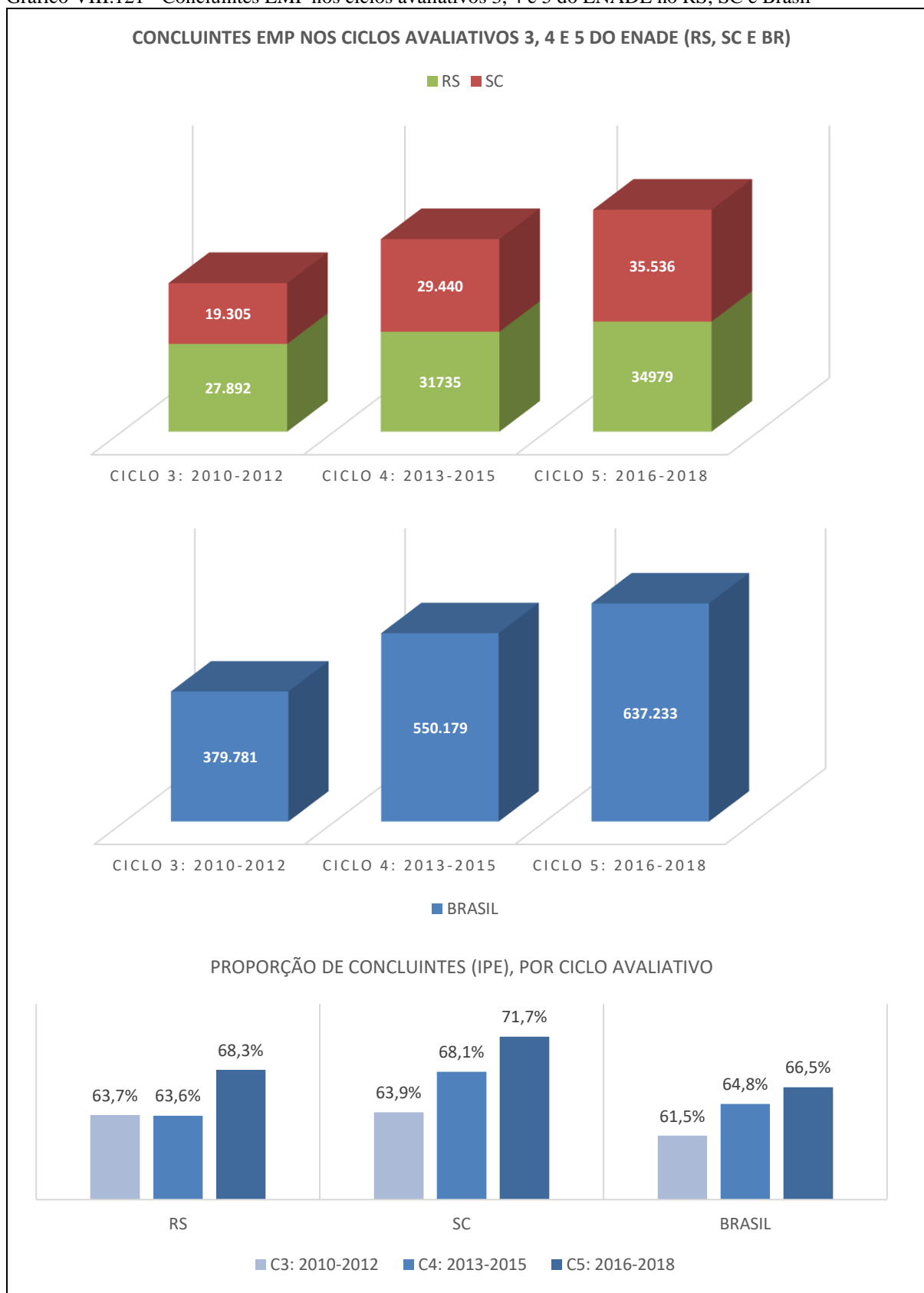
Gráfico VIII.120 – Qtd, IPE e RC de concluintes que cursaram EMP em graduação EAD no Brasil, por modelo institucional



Fonte: autor, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2010 a 2019 (INEP, 2023a).

b) Concluintes que realizaram o ensino médio em escola pública no ENADE (2009-2019)

Gráfico VIII.121 - Concluintes EMP nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil



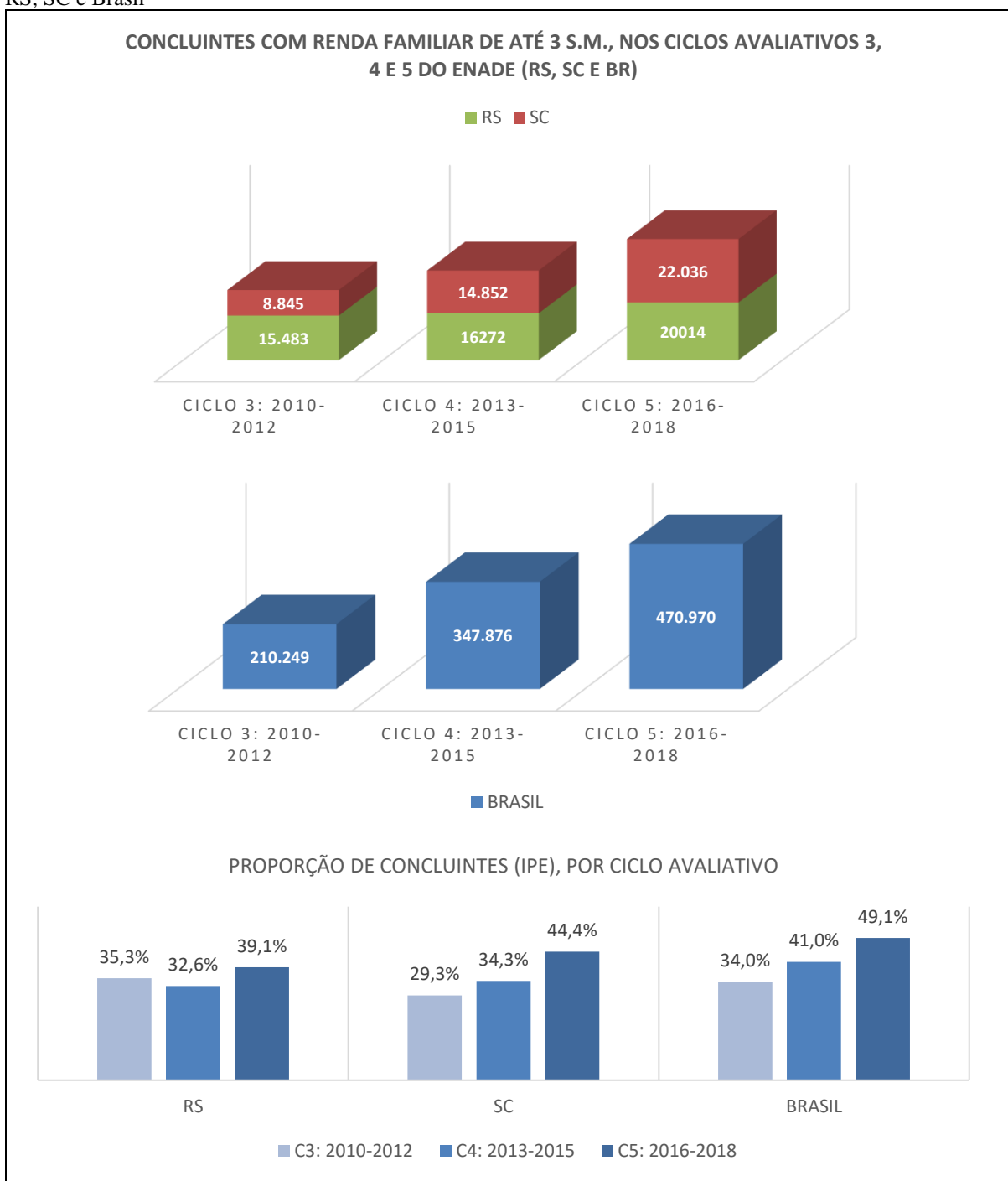
Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE 2010 a 2018 (INEP, 2019).

Gráfico do item

7.1.5.5 Concluintes com renda familiar de até 3 salários mínimos

a) Concluintes de renda familiar de até 3 s.m. no ENADE (2009-2019)

Gráfico VIII.122 - Concluintes com renda familiar de até 3 s.m. nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE 2010 a 2018 (INEP, 2019).

Gráfico do item

7.1.5.6 Concluintes com mães com escolarização até o 5º ano

a) *Concluintes com mães com escolaridade até o 5º ano, no ENADE (2009-2019)*

Gráfico VIII.123 - Concluintes com escolaridade da mãe até o 5º ano, nos ciclos avaliativos 3, 4 e 5 do ENADE no RS, SC e Brasil



Fonte: autor, a partir dos microdados do ENADE 2010 a 2018 (INEP, 2019).