



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANA CAROLINA DO CARMO LEONOR

**DEFICIÊNCIA, GÊNERO E RAÇA:** a sobreposição de  
marcassociais no ensino superior brasileiro a partir dos  
indicadores sociais

Londrina - PR  
2022



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina - PR

2022

ANA CAROLINA DO CARMO LEONOR

**DEFICIÊNCIA, GÊNERO E RAÇA:** a sobreposição de  
marcas sociais no ensino superior brasileiro a partir dos  
indicadores sociais

Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em Educação  
da Universidade Estadual de  
Londrina, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Márcia  
Ferreira Meletti

Londrina - PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

L579d Leonor, Ana Carolina do Carmo.  
Deficiência, gênero e raça : a sobreposição de marcas sociais no ensino superior brasileiro a partir dos indicadores sociais / Ana Carolina do Carmo Leonor. - Londrina, 2024.  
104 f. : il.

Orientador: Silvia Márcia Ferreira Mellet.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino Superior - Tese. 2. Cor e Raça - Tese. 3. Gênero - Tese. 4. Deficiência - Tese. I. Mellet, Silvia Márcia Ferreira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ANA CAROLINA DO CARMO LEONOR

**DEFICIÊNCIA, GÊNERO E RAÇA:** a sobreposição  
de marcas sociais no ensino superior brasileiro a  
partirdos indicadores sociais

Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em Educação  
da Universidade Estadual de  
Londrina, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Márcia  
Ferreira Meletti  
Universidade Estadual de Londrina –  
UEL.

---

Prof. Dr. Mariana Souto-Manning  
Fundação Erickson -Chicago, Illinois

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Natalia Gomes dos Santos  
Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo – PUC/SP

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Francismara Neves de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina –  
UEL.

Londrina, 29 de junho de 2022.

A todos que cruzaram meu caminho e que me ajudam a construir quem eu desejo ser e o mundo que desejo compartilhar. A minha família: minha mãe, Betânia; meu pai, Val; meus irmãos, Marcos e Pedro; e a meu companheiro de jornada, Athos. A vocês todo meu coração.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à educação pública, por me dar a esperança de um mundo mais justo.

À professora Silvia Márcia Ferreira Meletti, minha orientadora, pelo conhecimento compartilhado nestes anos de mestrado. Pela competência e generosidade de compartilhar ricas conversas e experiências de vida. Suas palavras me ajudaram a entender o mundo como um local de constante transformação.

Aos meus pais e meus irmãos, que sempre estiveram ao meu lado, independente do caminho que eu desejava trilhar.

Ao meu companheiro Athos por todo suporte, paciência e amor. Você é uma inspiração para mim.

Agradeço às professoras Mariana Souto Manning, Natalia Gomes dos Santos e Ângela Maria de Sousa Lima por aceitarem compor a banca e pelas valiosas contribuições no texto de qualificação.

Aos amigos da UEL, Vinicius, Angélica, Jucenir e Beth, pelo acolhimento que fizeram minha passagem por Londrina mais especial.

À professora Ana Gediel, que me apresentou ao mundo da pesquisa e me mostrou a beleza e a complexidade das ciências humanas.

Sou grata aos meus colegas do grupo de pesquisa pelas discussões intensas e enriquecedoras. Em especial, à Professora Meire Orlando pela leitura e apontamentos que contribuíram no aprimoramento do texto.

Agradeço aos professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelas reflexões críticas promovidas acerca da realidade social e educacional.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

LEONOR, Ana C. C., **Deficiência, gênero e raça: a sobreposição de marcas sociais no Ensino Superior brasileiro a partir dos indicadores sociais**. 89 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

## RESUMO

Pesquisas com indicadores sociais têm mostrado aumento no número de matrículas no ensino superior de grupos historicamente excluídos, como mulheres, negros e pessoas com deficiência. Com base no materialismo histórico foram utilizados microdados do Censo da Educação Superior e do Censo Demográfico com o objetivo de analisar o perfil dos alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior brasileiras em 2019. Como resultado, constatou-se que as desigualdades nas IES ainda são uma realidade. O ensino superior ainda não apresenta a equidade de representação dos grupos minoritários. Dos adultos da população brasileira, entre 18 e 59 anos, 9,4% estão matriculados em IES, realidade agravada para os alunos com deficiência que contavam com 0,2% das matrículas para o total da população com deficiência. O acesso das mulheres ao ensino superior mudou ao longo dos anos e hoje elas representam 56,2% do total de matrículas em relação a 43,8% dos homens, porém, quando olhamos para os alunos com deficiência, as mulheres somam 47,6% contra 52,4% dos homens com deficiências. Analisando as categorias de raça, os brancos representam 47,3% e os pretos/pardos 52,4% da população brasileira, mas essa realidade se inverte quando observamos a matrícula no ensino superior onde 42,1% dos alunos são brancos e 37,4% dos alunos são negros /Castanho. Observando os dados 64,6% das matrículas são em IES privadas enquanto 35,3% estão em IES públicas. A sobreposição de marcas sociais intensifica as desigualdades. Os dados nos mostram que apesar da inegável importância das políticas de inclusão social, que permitiram maior acesso a grupos historicamente excluídos das IES, a realidade encontrada representa um grande desafio.

**Palavras-chaves:** Ensino Superior; Cor e Raça; Gênero; Deficiência.

LEONOR, Ana C. C., **Disability, gender and race: the overlapping of social marks in Brazilian higher education based on social indicators**. 89 sheets. Dissertation (Master in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

## ABSTRACT

Research using social indicators has shown an increase in the number of enrollments in higher education of groups historically excluded, such as women, blacks, and people with disabilities. Based on Historical materialism was used microdata from the Higher Education Census and the Census Demographic aimed to analyze the profile of students enrolled in Brazilian Higher Education Institutions in 2019. As a result, was found that inequalities in HEIs are still a reality. Higher education still does not present the equity of representation of minority groups. Of the adults in the Brazilian population, between 18 and 59 years old, 9,4% are enrolled in HEIs, this reality is aggravated for students with disabilities who counted as 0.2% of enrollments to the total population with disabilities. Women's access to higher education has changed over the years and today they represent 56.2% of the total enrollment in relation to 43.8% of men, however, when we look at students with disabilities, women add up to 47.6% compared to 52.4% of men with disabilities. Analyzing the categories of race, white people represent 47.3% and blacks/browns people 52.4% of the Brazilian population, but this reality is inverted when we observe the enrollment in higher education where 42.1% of students are white and 37.4% of students are black/brown. Observing the data 64.6% of enrollments are in private HEIs while 35.3% are in public HEIs. The overlap of social marks intensifies the inequalities. The data show us that despite the undeniable importance of social inclusion policies, which allowed greater access for groups historically excluded from HEIs, the reality found represents a great challenge.

**Keywords:** Higher Education; Race; Gender; Disability.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANIPES	Associação Nacional das Instituições Públicas de Planejamento, Pesquisa e Estatística
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CONAE	Conferência Nacional da Educação
EAD	Ensino à distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FMI	Fundo Monetário Internacional
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituições de Ensino Superior
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNE	Plano Nacional de Ensino
PIBIC	Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica
RBE	Revista Brasileira de Educação
SPSS	<i>Statistical Package for Social Science</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UPI	Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1. O ensino superior brasileiro e a elitização do acesso.....	13
2. Ensino Superior e grupos marginalizados: pessoas com deficiência.....	25
3. Ensino Superior e grupos marginalizados: relações de gênero .....	30
4. Ensino Superior e grupos marginalizados: relações étnicos raciais .....	32
<b>2. BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....</b>	<b>38</b>
2.1. A produção do conhecimento: uma análise teórica .....	38
2.2. A Revista Brasileira de Educação e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação .....	41
1. Um balanço de produção da Revista Brasileira de Educação .....	42
1.1. Apresentação do balanço .....	44
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
3.1. Indicadores sociais: Censo Demográfico e o Censo do Ensino Superior brasileiro.....	52
3.1.1. O Censo Demográfico e o Censo da Educação Superior brasileira – um breve histórico .....	53
3.2. Coleta dos dados.....	57
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>59</b>
4.1. Deficiência, gênero e raça: o acesso ao ensino superior .....	59
4.2. Distribuição das matrículas por categorias administrativa .....	67
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>

## APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o perfil das matrículas dos alunos com deficiência nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) com base nos indicadores educacionais oficiais do estado brasileiro.

Meu interesse na investigação sobre a educação inclusiva surgiu no ano de 2017 quando tive a oportunidade participar do grupo de pesquisa INOVAR+<sup>1</sup>, inicialmente como voluntária e posteriormente como bolsista de iniciação científica (I.C.) pelo Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ.

A pesquisa de I.C. teve como foco o desenvolvimento de ferramentas digitais<sup>2</sup> inclusivas voltadas para auxiliar na mediação do processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, que possuem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna, de acordo com a Lei nº 10.436 de 2002<sup>3</sup> (BRASIL, 2002). Dentre os objetivos da pesquisa estava a elaboração de análises sobre as adaptações curriculares, através do uso de novas ferramentas digitais, adaptando-se às opções didáticas para melhor atender às necessidades educativas dos alunos surdos matriculados no ensino superior. Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de aprimorar e desenvolver novas ferramentas educacionais, com foco em espaços educativos mais democráticos e inclusivos e, embora ocorressem desafios ligados à produção de tecnologias digitais, estas se mostram uma das possíveis alternativas na busca por novas formas de mediação educacional, atendendo tanto às especificidades educacionais dos estudantes quanto dos profissionais da educação.

Entre as etapas da pesquisa do grupo de trabalho, todos os alunos surdos matriculados nos cursos de graduação da IES da Zona da Mata foram convidados a

---

1. O grupo de pesquisa INOVAR+ da Universidade Federal de Viçosa-UFV produziu duas ferramentas digitais voltadas para promoção da acessibilidade no âmbito educacional para as pessoas surdas.

2. As ferramentas desenvolvidas foram o dicionário online bilíngue Libras/Português e o Sistema INCLUA. O Dicionário foi desenvolvido para atuar como uma ferramenta comunicacional que auxilie no processo de ensino e aprendizagem de diferentes disciplinas do Ensino Superior, por meio da mediação na tradução Português-Libras. O sistema INCLUA é um software que permite a correção dos vídeos produzidos no VLibras (plataforma governamental de tradução Português-Libras) através da transposição sintática da Libras.

3. A Lei nº 10.436 de 2002 reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação da comunidade surda

(BRASIL, 2002). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>.

participarem do grupo INOVAR+ para apoiar no desenvolvimento do *software*. O convite aos estudantes surdos ocorreu com o apoio da Pró Reitoria de Ensino via Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas<sup>4</sup> (UPI). Todos os convidados aceitaram participar, assim a pesquisa contou com 100% dos estudantes surdos matriculados nos cursos de graduação da IES.

O perfil dos estudantes que compuseram a equipe de pesquisa, por mais que a análise de perfil não fizesse parte dos objetivos iniciais traçados, levantou alguns questionamentos importantes. Isso ocorreu pois, dentre os participantes, alunos surdos matriculados em diferentes cursos de graduação, mais de 80% eram homens e se identificaram como brancos, menos de 20% eram mulheres e/ou autodeclarados negros e pardos. Essas discrepâncias de cor/raça e gênero fomentaram reflexões sobre as contradições sociais refletidas no cotidiano escolar.

O desejo em aprofundar os conhecimentos sobre a realidade educacional das minorias sociais, investigando como a discriminação racial de gênero e classe moldam este nível educacional, cresceu ao longo do meu processo de formação. Em 2018, com a conclusão do curso de graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Viçosa e posteriormente com a aprovação no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, no núcleo de Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina, surgiu a oportunidade de participação no *Grupo de Estudos Críticos e Pesquisa em Educação e Desigualdade Social*. Essa oportunidade possibilitou uma ampliação da minha bagagem teórico-metodológica assim como das discussões acerca da escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) para além das questões relativas às deficiências.

No decorrer do mestrado, através dos encontros de orientação com a professora Silvia Meletti e das discussões em disciplina como *Indicadores sociais da educação brasileira* e *Diferença e diferentes no cotidiano escolar*, ampliaram-se as possibilidades de investigação através de diferentes bancos de dados públicos. Concomitantemente ao estudo sobre os indicadores sociais e suas possibilidades

---

4. A UPI tem entre seus objetivos apoiar e orientar a comunidade universitária acerca do processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais diferenciadas, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência, com qualidade, no ambiente universitário. Link: <https://upi.ufv.br/>.

ocorreu um “mergulho” na base teórica adotada pelo grupo de pesquisa, o materialismo histórico-dialético, elemento fundamental de sustentação que permitiu um olhar estrutural sobre as desigualdades sociais que historicamente assola a sociedade brasileira. Neste contexto, com base nos dados relativos às desigualdades educacionais e sociais por meio dos indicadores públicos, foi possível desenvolver uma análise que ultrapassou as questões relativas somente à própria deficiência, sendo possível desenvolver uma análise crítica do processo histórico de inclusão e exclusão educacional das minorias sociais na realidade brasileira.

Inicialmente foi realizado um balanço da produção do conhecimento com o objetivo de apreender o estágio atual da produção no campo da educação referente ao ensino superior, educação especial interseccionalmente às relações de gênero e étnico raciais. Selecionou-se para esse fim a Revista Brasileira de Educação – RBE, em um recorte temporal de 2012 a 2020.

A partir da problemática: Qual o perfil das matrículas dos alunos com deficiência nos cursos de graduação das IES? O objetivo geral da foi analisar a atual configuração do perfil dos alunos com deficiência matriculados no ensino superior brasileiro, por meio dos indicadores educacionais disponibilizados pelo poder público. Os objetivos específicos foram investigar a proporção de matrículas por gênero, cor e raça dos estudantes com deficiência em relação a incidência destes mesmos grupos na sociedade, de acordo com os dados censitários da população. Analisar a distribuição das matrículas por meio da categoria administrativa das IES, investigar as reservas de vagas por meio das políticas de ações afirmativas, assim como apurar, através das matrículas, a concentração dos auxílios referentes aos apoios sociais dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

Para elucidar o desenvolvimento da pesquisa realizada, este relatório de está organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo encontra-se as discussões teóricas sobre o processo de constituição histórico do ensino superior na sociedade brasileira e o acesso das minorias sociais, pessoas com deficiência, mulheres e negros, nesses espaços de ensino.

No segundo capítulo, *Um balanço da produção científica*, apresentam-se os resultados obtidos no balanço de produção. No terceiro capítulo, *Caminhos metodológicos*, encontram-se os procedimentos de coleta e análise dos dados

utilizados, discutindo-se a relevância dos indicadores educacionais tanto para uma maior clareza da realidade educacional brasileira quanto para a elaboração e análise das políticas públicas, discorre-se também sobre a tese da unidade entre qualidade e quantidade, com base no aporte teórico adotado.

No quarto capítulo, *Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa*, apresentam-se os resultados obtidos assim como suas respectivas análises e considerações finais acerca do estudo, apresentando o panorama atual das matrículas nas IES.

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1. O ensino superior brasileiro e a elitização do acesso**

O Brasil, diferente das demais colônias da América Latina, presenciou uma tardia implementação dos cursos superiores. Enquanto a Espanha inaugurou universidades pelas suas colônias<sup>5</sup> Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, limitou o Brasil às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora (TEIXEIRA, 1988, p. 29). Tal fato foi resultado do controle de Portugal, a fim de concentrar o conhecimento intelectual na metrópole. Conforme acrescenta Luiz Antônio Cunha (2000),

Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendeu impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América (CUNHA, 2000, p. 152).

Iniciou-se assim o processo de elitização desta etapa de ensino, onde apenas os filhos dos colonos mais abastados tinham acesso a formação superior. As raízes históricas do ensino superior em território brasileiro foram assinaladas oficialmente em 1808, quando o país foi alçado à condição de Reino Unido a Portugal e a Algarve. Com a chegada da família real portuguesa no país foram fundadas, na Bahia e no Rio de Janeiro, as primeiras escolas superiores para a formação de profissionais de medicina. Ao longo do período colonial e imperial as IES se caracterizaram por serem

---

5. A primeira universidade do período colonial nas Américas data de 1553, com a fundação Universidade do México.

públicas, com cursos isolados e avulsos, isto é, não articulados no âmbito de universidades (SAVIANI, 2010).

Desde a sua fundação, as cadeiras das escolas superiores foram destinadas a uma parcela muito reduzida da população, e um dos crivos encontrava-se nos processos de ingresso. Desde 1808, a admissão dos candidatos às escolas superiores estava vinculada a aprovação nos chamados “exames de estudo preparatório”<sup>6</sup> (CUNHA, 2000, p.155), porém de acordo com os dados censitários de 1872 e 1890, as taxas de analfabetismo da população brasileira caracterizam-se por serem extremamente elevadas, com números superiores a 82% (FERRARO, 2004, p. 33). Esta contradição caracterizou o desenvolvimento das IES no Brasil, um país de raízes escravocrata, patriarcal e majoritariamente analfabeto até a década de 1950 (FERRARO, 2004).

A independência política entre Brasil e Portugal em 1822 não trouxe consigo mudanças no formato do sistema de ensino, tampouco sua ampliação ou diversificação. Nota-se também que as IES se desenvolveram lentamente ao longo do período imperial (1822–1889). Com a consolidação de uma burguesia nacional, a criação de universidades passou a ser compreendida como necessária para a construção de uma elite que não descendia da nobreza, mas que necessitava de um *status* social para além dos recursos financeiros. Ter um diploma na sociedade brasileira da época garantiria o direito de seus possuidores de ocupar postos privilegiados e grande prestígio social.

Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou "doutores", não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica [...] viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de estes alcançarem melhores condições de vida [...] O diploma servia como ferramenta de discriminação social” (CUNHA, 2000)

Em 1889, após a proclamação da República, ganhou força o movimento positivista pela defesa da liberdade de ensino. Oliven (1989) aponta o positivismo

---

<sup>6</sup>A partir de 1837, os concluintes do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, teriam o privilégio de ingressar em qualquer escola superior do Império, sem a realização de exames admissionais (CUNHA, 2000). Isso ocorreu devido às pressões das elites, para facilitar o ingresso no ensino superior. Assim, para a integração dessas elites no e pelo Estado centralizado, numerosas medidas foram tomadas para diminuir os obstáculos representados pelos "exames preparatórios".

como um dos grandes responsáveis pelo atraso no movimento de ampliação universitária no Brasil, pois

A influência do positivismo no grupo de oficiais que proclamou a república [...] foi um fator importante que contribuiu para o atraso da criação da universidade no Brasil. Os positivistas consideravam a universidade uma instituição decadente, anacrônica para as necessidades do Novo Mundo, sendo, no entanto, favoráveis aos cursos técnicos profissionalizantes (OLIVEN, 1989, p.60)

Mesmo sob influência dos ideais positivistas, as primeiras décadas da educação superior brasileira no período republicano foram marcadas pela discreta expansão das instituições públicas e privadas<sup>7</sup> (SAVIANI, 2010). O crescimento desta etapa de ensino, produzido pelas mudanças institucionais, levou à uma ampliação das IES nas décadas de 1890, período caracterizado por grandes reformas no âmbito político e no campo educacional. Foram criadas escolas de ensino superior que ofertavam o ensino da Medicina, Obstetrícia, Odontologia, Farmácia, Direito, além da Engenharia, Economia e Agronomia (CUNHA, 2000).

Segundo Moraes (2000), por uma herança dos tempos do império o acesso ao ensino superior, do período da república até a década de 1930, mantinha-se segregado e as IES eram apropriadas à burguesia agrária, onde a educação foi compreendida como formadora de intelectuais da classe dominante.

Na década de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, uma nova fase na história do Brasil e das IES se inicia. Se até os anos de 1930 o desenvolvimento econômico brasileiro estava vinculado à exportação agropecuária de matérias primas, após a ascensão de Vargas, o Brasil presenciou seu primeiro processo de industrialização. Esta mudança econômica desencadeou mudanças no campo político, econômico e social. As oligarquias latifundiárias deram espaço à burguesia industrial e com isso observou-se o surgimento de uma nova classe de trabalhadores, a classe operária.

---

7. Por privatização compreendemos, de acordo com Alceu Ferraro, "a transformação das instituições de ensino superior em empresas de ensino e sua submissão ao critério que rege a empresa capitalista inclusive no que se refere à questão da qualidade" (FERRARO, 1999).

No campo educacional, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Foi estabelecido o Estatuto das Universidades Brasileiras<sup>8</sup> (BRASIL, 1931), visando o controle e a padronização do ensino superior no país, através do processo de federalização das instituições existentes, seguido da ampliação das universidades federais. Este processo de expansão associado ao crescimento industrial estendeu-se até a década de 1970. Segundo Carvalho, o foco do desenvolvimento das universidades na chamada “era Vargas” mantinha-se na preocupação com a formação das elites, dentro de um projeto de teor nacionalista (CARVALHO, 1998). Havia uma nítida separação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais e dos que iriam desempenhar as funções instrumentais (KUEZNER, 2005). Cabendo às classes mais vulneráveis, como as mulheres, negros e pardos, os trabalhos de menor valor tanto social quanto econômico.

O crescimento da população urbana, devido ao projeto nacionalista-desenvolvimentista de Vargas enfatizou a expansão do ensino superior assim como deu ênfase à formação profissional. A polarização pautada na divisão social do trabalho distribuiu os cidadãos pelas suas funções intelectuais ou manuais, segundo sua origem de classe, delimitando claramente a divisão social e técnica dos que “pensam e dos que fazem”. A transformação da sociedade brasileira para o modo de produção industrial, alterou a crescente divisão social do trabalho, acentuando cada vez mais a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual (LOMBARDI, 2010). Assim,

a política educacional do Estado Novo estava marcada por uma estruturação dual para o ensino médio, com um ramo secundário conduzindo direta e irrestritamente ao ensino superior e a ramos profissionais que não permitiam aos seus diplomados ingressarem no grau posterior, a não ser que fossem cumpridas exigências adicionais, mesmo assim, restringindo a candidatura a cursos previamente fixados. Essa estrutura marcadamente discriminatória caracterizava-se pelo ensino propedêutico para as "elites condutoras" e o ensino profissional para as "classes menos favorecidas" (CUNHA, 2000, p. 171)

---

8. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, dispôs sobre o Ensino Superior e o sistema universitário nacional. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> >.

Segundo Oliven (1989), o caráter elitista do sistema educacional brasileiro foi pouco questionado até os anos 60, porém a partir deste momento se iniciaram as pressões sociais que escancararam as desigualdades das universidades brasileiras.

A partir dos anos 60, sob a liderança da União Nacional dos Estudantes – UNE, observou-se uma crescente mobilização pela reforma universitária. Em 1961 a UNE promoveu o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, indicando como diretrizes básicas a democratização da educação em todos os níveis e a abertura das universidades ao povo, à serviço das classes *desvalidas*, em defesa das reivindicações populares (MENDONÇA, 2000).

Com isso, a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes da crise que desembocou na queda do governo João Goulart, com a consequente instalação do regime militar. (SAVIANI, 2010)

O desejo pela democratização dos sistemas de ensino foi interrompido pelo golpe militar de 1964 onde as universidades foram fortemente atingidas. Logo que os militares assumiram o poder, assim como a política e a economia, a educação foi adaptada às necessidades governamentais, através das Reformas de Ensino, que atingiram o ensino superior por meio da Lei nº 5.540 de 1968. A Reforma Universitária de 1968 reforçou a composição do cunho privatista. Através de facilidades e incentivos fiscais e tributários foram abertas novas IES privadas e ao final da ditadura, as matrículas privadas ultrapassaram as oferecidas nas IES públicas (MANCIBO et al., 2015).

Houve, segundo Mendonça, um deslocamento do eixo em torno do qual se articulou a reforma das IES, que se transferiu do âmbito da reflexão sobre a responsabilidade social e política das IES, num projeto global de desenvolvimento, para o âmbito da racionalidade administrativa e econômica, num contexto marcadamente repressivo (MENDONÇA, 2010). O projeto de reforma e expansão universitária proposto pelos militares esvaziava a dimensão política das IES, atribuindo-lhes uma perspectiva essencialmente técnica.

Durante a ditadura militar, as políticas educacionais tiveram como referencial a pedagogia tecnicista de concepção produtivista, inspirado nos princípios da racionalidade. Portanto,

Para a alta tecnocracia brasileira da ditadura militar, a tarefa que estava posta era a criação dos fundamentos de um sistema nacional de ensino, com base nos aparelhos estatais, que desse curso ao estabelecimento da organicidade entre educação e o aumento produtivo da economia nacional. Era necessário apetrechar o Estado nacional da capacidade de planejar a educação de acordo com os interesses socioeconômicos do mercado capitalista. Para tanto, impunha-se a universalização da escola primária e média e, particularmente, a ênfase na questão curricular referente ao ensino de matemática e ciências naturais. Quanto ao ensino superior, previa-se a ampliação das vagas no âmbito dos cursos de graduação voltados para as profissões tecnológicas. Além disso, privilegia-se a estruturação dos programas de pós-graduação com a dupla função de produzir conhecimentos exigidos pela demanda do crescimento acelerado da produção econômica e, ao mesmo tempo, de formar novos quadros capacitados para a geração de ciência e tecnologia (FERREIRA, BITTAR, 2008).

Para justificar o processo político autoritário que subordinou a educação à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da "teoria do capital humano", ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar o Produto Interno Bruto (PIB), independentemente da distribuição da renda nacional (FERREIRA, BITTAR, 2008). Segundo Fávero a "implantação da nova estrutura administrativa universitária era baseada no modelo empresarial, cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência" (FÁVERO, 1991, p.8).

Com a queda do regime militar e no contexto da redemocratização, a Constituição de 1988 incorporou várias reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como garantiu a gratuidade nos estabelecimentos públicos. Foram retomadas as discussões sobre o papel social das universidades na sociedade brasileira e "o potencial de sua vertente socializadora, que veio se constituindo como um dos direitos mais importantes da cidadania" (CURY, 2008).

Um dos traços marcantes do processo de retorno ao sistema democrático, foi a ampliação da cidadania. O estabelecimento de um Estado de direito, por mais que a estrutura econômica não tenha sido alterada, deu aos brasileiros o direito de exigir o cumprimento de garantias constitucionais, como por exemplo, o direito à educação (SALLUM JR., 2015). A Constituição de 1988 foi de fato um documento avançado para o contexto da época, no entanto Sallum Jr (2015) adverte que na década de 1990 as conquistas se mostraram limitadas diante das demandas dos movimentos sociais dos

anos de 1970, um exemplo desta realidade foi a permanência do uso dos recursos públicos como meio de financiamento do setor privado educativo<sup>9</sup>.

A nova Constituição Federal de 1988, popularmente conhecida Constituição Cidadã, não conseguiu garantir a democratização dos direitos sociais como a distribuição de renda, o trabalho e o acesso à educação de qualidade, representando mais garantias formais do que conquistas efetivas (CARVALHO, 2005).

No decorrer dos anos de 1990 as questões sociais permaneceram como uma preocupação política nos discursos, porém a defesa da igualdade deu espaço para o processo de desconstrução do padrão de universalização constitucional (OLIVEIRA, DUARTE, 2005). Nesse contexto, desenvolveu-se a naturalização de que o Estado deveria ter como preocupação central a busca pela estabilidade econômica e atuar em áreas estratégicas do campo social.

Passou-se a defender que, o campo de atuação do Estado na área social estaria voltado às camadas da população consideradas mais vulneráveis socialmente, ou seja, o Estado deveria desenvolver políticas sociais focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas consequências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 286). Assim, na visão das autoras, com o discurso da necessidade de equilíbrio das contas, a questão social adquiriu um perfil de política assistencialista, uma vez que os programas realizados foram pautados pela necessidade de uma renda mínima e não estiveram vinculados à perspectiva de distribuição da renda como um mecanismo de socialização da riqueza produzida.

Na segunda metade da década de 1990, com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), ocorreu novamente uma ampla reforma política e econômica, caracterizada por medidas de ajustes estruturais e fiscais, enfatizando-se o papel do Estado como provedor de serviços ao mercado. Entre as reformas propostas pelo governo, destaca-se a política de privatização de várias estatais. No caso específico do ensino superior, o Plano Nacional de Educação de 1997 e outros

---

<sup>9</sup>.De acordo com Saviani, a história do ensino superior brasileiro teve, desde a sua implementação por D. João VI, perpassando a primeira república, até a constituição de 1988, um modelo caracterizado pela forte presença do Estado na organização e na regulamentação do ensino superior, apesar da tendência à privatização que se esboçou ao longo deste processo de consolidação das IES. (SAVIANI, 2010).

documentos legais, estabeleceram como objetivos e metas, dentre outras, diversificar o sistema superior de ensino favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários, flexibilizando processos formativos e ampliando programas de crédito educativo em instituições privadas (BRASIL, 1997). Como consequência dessas mudanças, freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a criação de instituições privadas com e sem fins lucrativos (SAVIANI, 2010, MENDONÇA, 2000). No contexto da lógica liberal de contenção dos gastos públicos, a educação foi compreendida somente pela sua função instrumentalizadora, sujeita as relações contratuais do mercado.

As reformas educacionais promovidas no final dos anos 1990 e nos primeiros anos do século XXI, foram orientadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), em decorrência de empréstimos do governo brasileiro para com as instituições. As agendas políticas relativas ao ensino superior passaram a desenvolver-se de acordo com a agenda liberal, referenciando a educação superior nos países em desenvolvimento a partir de um prometido “*suposto sucesso futuro*”. De acordo com Barreto e Leher (2008), as orientações do BM em relação às expectativas sobre o ensino superior tinha como pressupostos que,

a) a educação superior para grupos desprivilegiados deve ser substituída por treinamento de baixo custo; b) os países, incluindo os “desprivilegiados”, estarão aptos a competir no mercado global; e c) se alguns países não alcançarem esse patamar, será por culpa dos próprios (BARRETO, LEHER, 2008)

Kátia Lima ao analisar as políticas na educação superior brasileira nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, indica uma “absoluta consonância com as políticas do BM”. Para a autora,

Uma análise cuidadosa dos documentos do BM demonstra que suas políticas não tratam da “educação” (ainda que este seja o termo utilizado), mas de um “ensino” massificado, concebido como transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção do conhecimento crítico (LIMA, 2011).

Ainda de acordo com Lima, com a maior interferência do BM na política educacional brasileira, ocorreu um aprofundamento da mercantilização da educação, particularmente do ensino superior, que passou por um processo de reconfiguração por meio da privatização em larga escala e do repasse de recursos públicos para o

setor privado, com a adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas IES públicas, culminando na fragmentação do ensino e dos conhecimentos, assim como no aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente (LIMA, 2011).

As reformulações das políticas públicas no período, influenciadas pelos organismos multilaterais, tiveram como justificativa a *crise* econômica enfrentada pelo Brasil, com baixas taxas de crescimento do PIB e alta da inflação. Destacamos aqui que, desde sua origem, o sistema capitalista é marcado por crises cíclicas, sendo esta uma característica intrínseca da sua natureza, conforme assinalou Marx (2013). Estas crises, por sua vez, atingem todas as dimensões da sociedade (MÉSZÁROS, 2002), estruturando, na virada do século, um sólido e articulado conjunto de políticas públicas que caracterizam a fase neoliberal do Estado brasileiro (KUENZER, 1997, p. 67).

Sob influência das tendências neoliberais o discurso da inclusão encontrou-se inserido na lógica da globalização, assumindo grande visibilidade. A educação foi apontada como necessária para a diminuição das desigualdades em consonância com o sistema econômico, cabendo ao Estado desenvolver “um conjunto de leis sociais que neutralizem e corrijam os desequilibradores efeitos das ‘falhas’ do mercado” (BORÓN, 1995, p. 83). De maneira geral, as políticas de inclusão foram ganhando espaço nas diretrizes educacionais brasileiras.

Segundo Laplane, o discurso de inclusão escolar teve como função apaziguar as tensões sociais, minimizando aparentemente os conflitos gerados pelas grandes desigualdades sociais vivenciadas pela população (LAPLANE, 2004). O conceito de inclusão encontrou-se diretamente ligado ao conceito de exclusão, neste sentido Bueno identifica que a projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos (BUENO, 2008, p. 13). O conceito de inclusão não tem como dever acabar com a exclusão.

As políticas de inclusão apresentadas pelo Estado tiveram a função de regular as relações econômicas e sociais, estabelecendo consensos políticos entre os anseios de diferentes grupos sociais. O termo inclusão foi posto como solução das necessidades geradas pelas contradições sociais existentes, e as políticas sociais foram compreendidas como estratégias para amenizar os efeitos destrutivos do

sistema capitalista<sup>10</sup>. O discurso sobre inclusão não se colocou como contrário à lógica responsável pelas desigualdades sociais, mas foi cooptado por ele. Dessa maneira, o acesso aos espaços educacionais, em particular a instrução de nível superior, foi compreendido como uma importante ferramenta para a diminuição das desigualdades sociais.

Neste contexto, na primeira década dos anos 2000, o governo Lula através dos Planos Plurianuais<sup>11</sup>: 2004 a 2007- *Desenvolvimento para um Brasil de todos*; 2008 a 2011- *Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade*, teve como objetivo a “Inclusão Social e a redução das desigualdades” (BRASIL, 2004), objetivando, dentre outros, aumentar e democratizar os índices de acesso à educação superior. O governo petista enfatizou o discurso da inclusão como objetivo a ser atingido. De acordo com dados do MEC, segundo o Censo do Ensino Superior, as matrículas das IES passaram de 1 milhão em 1998 para 7,5 milhões em 2012. Foram retomados os investimentos nas universidades públicas, promovendo a expansão de vagas e a criação de novas instituições, assim como a abertura de novos campi no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão (REUNI), que teve como objetivo ampliar a oferta de vagas em IES já consolidadas, promovendo a interiorização das instituições. Por outro lado, deu-se continuidade aos estímulos às iniciativas privadas, como o PROUNI e o Fies, destinados à reserva de vagas em instituições superiores privadas (SAVIANI, 2010).

Os programas educacionais tiveram como base conceitos como inclusão, exclusão e acesso, mas também estabeleceram seus objetivos em consonância com o disposto nos documentos do BM que determinou estratégias de desenvolvimento econômico destinadas especificamente para o Brasil<sup>12</sup>, onde a inclusão social foi posta como contrapartida para o financiamento advindo dessas instituições internacionais (ALMEIDA, Carina. 2009, p.103).

---

10. A manutenção do sistema capitalista com base nas ampliações das políticas sociais pode ser encontrada no Estado de Bem-Estar Social nos anos 70 do século XX, que antecedeu a ampliação do Estado Liberal como crítica ao modelo anterior. Compreender o movimento da lógica capitalista é fundamental para compreensão da manutenção do sistema.

11. Os Planos Plurianuais foram implementados em 1990 e identificam os objetivos e metas dos governos

12. Relatório do Banco Mundial: Um Brasil mais justo e competitivo - Estratégia de Assistência ao País

– 2004 – 2007.

É inegável que o discurso da inclusão e a expansão das vagas ampliou o acesso de grupos sociais que antes eram excluídos desses espaços, um exemplo desta realidade é o grande número de estudantes que são os primeiros de suas famílias a chegarem no ensino superior (PRATES; BARBOSA, 2015). Porém um movimento de análise cuidadoso aponta outra faceta desta realidade, onde o discurso de democratização desta etapa de ensino foi utilizado para implementar orientações internacionais de mercantilização da educação, a partir de políticas de expansão focadas na crescente privatização do ensino por intermédio de subsídios públicos.

Ao longo do período de 2010 a 2015 o Brasil teve como presidenta Dilma Rousseff, que deu continuidade à ampliação do ensino superior federal público, considerada umas das grandes marcas positivas dos governos petistas. Entre 2003 e 2014 o número de matrículas na rede federal cresceu em 86% (INEP, 2015), porém, ainda assim, quando considerado o total de matrículas, o crescimento da rede pública é superado pela rede privada que somava 87,4% do total das IES.

Os governos Lula e Dilma foram marcados pela retomada de investimentos nas universidades públicas, retirados nos governos anteriores, e pela ampliação do perfil do alunado deste nível de ensino. Porém, no mesmo período, foi possível presenciar a formação de grandes oligopólios educacionais, como aponta Sguissardi (2015). O autor indica o processo de transformação da educação de um direito ou serviço público em um serviço comercial ou mercadoria, onde a massificação mercantil se sobrepõe à democratização do ensino (SGUISSARD, 2015),

Conjugou-se, portanto, a dinâmica do capitalismo financeiro à crescente pressão por ampliação de acesso à educação superior, não absorvida nas instituições estatais. Em um país tão desigual como o Brasil, entretanto, a formação de um mercado consumidor dependia da ação Estatal, o que de fato se materializou no Fies e no ProUni. (MARQUES, ROSA Maria, et al. 2018)

As reformas educacionais e políticas de acesso ao ensino superior são compreendidas como ambíguas pois, se por um lado é inegável os avanços sem precedentes no acesso à educação superior pública, com aumento significativo de vagas para estudantes de escolas pública, estudantes de baixa renda e autodeclarados negros, pardos e indígenas, por outro lado também é inegável que o setor privado presenciou sua maior expansão e domínio nas políticas educacionais. As reformas podem ser compreendidas como limitadas, pois não promoveram

alterações na estrutura oligárquica e desigual da sociedade brasileira, atuando de maneira geral de forma residual, estando sempre em consonância das determinações dos credores da dívida externa pública.

Considerando os processos que determinaram a constituição do ensino superior brasileiro, historicamente marcado pela exclusão das camadas mais pobres da sociedade, a quem o direito à educação foi negado ou ofertado precariamente, procuramos identificar mudanças e continuidades na história da expansão do ensino superior no país. Embora os compromissos sociais do Estado tenham se intensificado diante das demandas dos movimentos sociais de pressão, foram as relações políticas e econômicas internacionais que ditaram as alterações do modelo educacional brasileiro, com uma série de mudanças estruturais e de reformas das políticas educacionais.

As finalidades do ensino superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é:

- I. - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II.- Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV.- Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI.- Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

É possível verificar, que de acordo com a LDB, a finalidade do ensino superior vai além da formação técnica qualificada. O ensino superior tem o papel social de

desenvolver nos estudantes a capacidade de construção autônoma do conhecimento historicamente produzido, que permita o desenvolvimento do conhecimento científico assim como do pensamento reflexivo.

Aprofundar a discussão sobre o papel da educação superior em uma sociedade tão desigual quanto a brasileira coloca o acesso à educação não como determinante principal das transformações sociais, mas a reconhece, no entanto, como elemento determinado, que dialeticamente influencia o elemento determinante, relacionando-se com a sociedade numa interação marcada por avanços e recuos (FARIAS, 2011, p.91). A educação é compreendida como mediadora das transformações que se almejam em uma sociedade justa, pois os processos educativos estão vinculados às práticas sociais, que podem tanto reproduzir a manutenção da ordem estabelecida como articular e transformar a realidade.

## **1.2. Ensino Superior e grupos marginalizados: pessoas com deficiência**

Nesta seção, após a análise do processo histórico de formação e consolidação do ensino superior brasileiro, analisa-se o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas IES reportando-nos tanto no processo histórico dos movimentos sociais quanto nos marcos legais. A temática da inclusão dos alunos com deficientes em instituições de ensino superior é um campo rico de investigação, como apresentaremos mais adiante no balanço da produção científica realizado.

O conceito de deficiência adotado nesta pesquisa está relacionado às manifestações da diversidade humana que demandam adequações sociais visando minimizar as restrições impostas às pessoas que possuem variedade nas habilidades corporais (CIF, 2003)<sup>13</sup>. Esta perspectiva conceitual compreende a deficiência para além de um fenômeno no âmbito da patologia ou da anormalidade, vista como uma experiência privada e individual. Esse último modelo que ficou conhecido como o

---

13. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Modelo adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

*modelo médico da deficiência*<sup>14</sup> (DINIZ, 2007), compreende as opressões como sendo provocadas pela lesão corporal e pelas restrições de capacidades resultantes dela. O modelo adotado neste trabalho, adota o *modelo social da deficiência* como movimento teórico e político. Compreende-se que as desigualdades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não estão apenas vinculadas às lesões corporais, mas são também construídas por barreiras físicas, econômicas, políticas e sociais. De acordo com Santos, o modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência à lesão, oferece instrumentos analíticos e políticos poderosos para o ativismo social em torno da deficiência do que os modelos biomédicos, devolvendo para as esferas públicas a responsabilidade por enfrentar a deficiência como uma questão social e não individual. (SANTOS, 2008, p. 506-507)

A história da educação das pessoas com deficiência, nacional e internacionalmente, pode ser compreendida através de diferentes momentos, sendo eles: a era da negligência, até o século XVII, a era da institucionalização entre os séculos XVIII e XIX, a era da educação no século XX e a era da inclusão, a partir da década de 70 do século XX” (MAZZOTA, 2001; MENDES, 1995).

No Brasil, a história da educação especial, no âmbito oficial, foi marcada pela criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Apenas em 1973 foi criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>15</sup>

Organizações civis nacionais, de acordo com Kátia Caiado (2009), despontaram em 1954 com a criação do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos; em 1962 ocorreu a criação da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); em 1970 a Federação Nacional das Sociedades

---

14. Para Débora Diniz “a guinada de perspectiva sobre a compreensão da deficiência provocada pelos teóricos do modelo social não significava que eles não reconheciam a importância dos avanços biomédicos para o tratamento ou melhoria do bem-estar corporal dos deficientes, no entanto, a resistência deles era ao amplo processo de medicalização sofrido pelas pessoas deficientes” (DINIZ, 2005, p. 2).

15. Teve como a promoção, em todo território nacional, do atendimento educacional propondo e implementando estratégias nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo. Disponível em :<<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/61174-cria-o-centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp-e-da-outras-providencias.html>>.

Pestalozzi e em 1970, a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais (BRASIL, 1996).

No tangente aos marcos legais, os direitos desta parcela da população à educação são recentes, segundo Carvalho, somente a partir de 1969 o tema foi tramitado legalmente através do Decreto nº 1.044 que dispôs sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções (CARVALHO, 2015). Em 1988, com a aprovação da Constituição Cidadã, o acesso à educação, a igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças e a acessibilidade passaram a ser temas recorrentes nas políticas públicas. Segundo Carvalho (2015), às constituições anteriores não especificaram leis em relação às pessoas com deficiência e um exemplo do avanço da Constituição Federal, encontra-se no Capítulo III, que garantiu em seu primeiro artigo, a universalização da educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

A educação dos alunos com deficiência é delimitada na Carta Magna estabelece, em seu inciso III, Art. 208, em que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No ano seguinte à Constituição, a Lei nº 7.853 de 1989 dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência para garantia de seus direitos individuais e sociais. A lei foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298 de 1999, que no Art. 6º apresenta como diretriz: incluir as pessoas com deficiência em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, garantindo o ingresso e a permanência desses alunos em todos os serviços oferecidos à comunidade. É garantido pelo Decreto a inclusão da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999), o que engloba o ensino superior.

A LDB de 1996, divulgada após a Declaração de Salamanca<sup>16</sup>, foi responsável por impulsionar uma série de reformas educacionais. No Art. 4º, que trabalha o dever

---

16. Documentos internacionais, dentre eles a Declaração de Salamanca, repercutiram diretamente na educação brasileira, dentre elas citamos a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação Superior, em 1998, que estabeleceu as missões e funções do ensino superior, as ações necessárias e as prioridades no âmbito dos sistemas

do Estado, é garantido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito aos estudantes com deficiência em todos os níveis e etapas de ensino (BRASIL, 1996). Pela primeira vez foi reservado um capítulo especificamente à Educação Especial, sintetizando o compromisso assumido pelo Brasil de ofertar uma educação a todos os brasileiros, reconhecendo que o sistema de ensino deve assegurar aos alunos com NEE: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas com foco no desenvolvimento deste alunado.

O Plano Nacional de Educação, de 2001, teve entre suas metas, no que tange o ensino superior, “Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação”, criando “políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior”. (BRASIL, 2001). A Lei de Acessibilidade de 2004, estabeleceu que “Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários” (BRASIL, 2004). O Decreto fixou-se quase majoritariamente na supressão de barreiras físicas e arquitetônicas.

Os marcos legais de acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior fazem parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa que visam democratizar o acesso de grupos sociais que historicamente não ocuparam as salas de aulas das IES.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, do qual o Brasil é signatário, menciona, com relação ao ensino superior que “Os Estados partem dessa convenção assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Parte assegurarão a provisão de

---

e das instituições. Esta declaração determina a igualdade de acesso a este nível de ensino (UNESCO, 1999).

adaptações razoáveis para pessoas com deficiência” (Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, 2006). Neste mesmo sentido, no ano de 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que possuía entre seus objetivos,

“assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008)

Mais recentemente, o Plano Nacional de Ensino (PNE) (2014-2024), relativo ao ensino superior, visa “reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico”. O PNE também faz menção às estratégias de ensino para “ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas de modo a ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes com deficiência [...] de forma a apoiar seu sucesso acadêmico”.

Ressalta-se os marcos legais pois, a existência de um direito, segundo Bobbio (1992, p. 79), implica sempre a existência de um sistema normativo “tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação”. Nesse sentido, segundo Cury,

A realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso na lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face do estatuto de igualdade política por ela reconhecida [...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. [...] A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de

justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2002, p. 247)

As normas legais não instituem os direitos, porém sem elas, tão pouco é possível se verificar o desenvolvimento de mudanças na constituição da cidadania. Para Cury, a partir do direito “nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal [...] diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente” (CURY, 2008, p. 296). A trajetória da educação superior brasileira foi caracterizada, desde seus primórdios por um caráter seletivo e elitista, sendo ampliada, desde o final do século XX.

### **1.3. Ensino Superior e grupos marginalizados: relações de gênero**

Para o debate aqui traçado, se faz importante ressaltar que parte da distinção feita por Linda Nicholson de que, o “gênero” foi desenvolvido e é usado em oposição a “sexo” para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado. Para a autora, “gênero” é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; “gênero” e “sexo” são, portanto, compreendidos como distintos. (NICHOLSON, 2000, p.9).

Compreendendo que existem relações hierárquicas de poder entre homens e mulheres, seria uma simplificação grosseira analisar os processos de escolarização de ambos como uma realidade única (LOURO, 2004, p. 32). Educadas em um ambiente rigorosamente patriarcal (SAFFITI, 1976), a instrução feminina foi durante muitos anos circunscrita pelas atividades domésticas, segundo a condição de inferioridade social que lhes era imposta em relação aos homens. Como consequência desse movimento histórico, Ferraro (2009) aponta que no Brasil as mulheres, até a segunda metade do século XX, possuíam as maiores taxas de analfabetismo.

Este quadro se alterou desde a segunda metade do século XX, onde as médias femininas de anos de estudo foram se aproximando lentamente das médias

masculinas até ultrapassá-las, entre os anos de 1960-1970, alargando-se a diferença a favor das mulheres nas gerações seguintes (FERRARO, 2009, p. 822).

Em relação ao ensino superior, no Brasil as mulheres ingressaram tardiamente nas universidades. Somente no final do século XIX, as mulheres brasileiras adquiriram o direito de ingressar no ensino superior. Em 19 de abril de 1879, D. Pedro II fez aprovar uma lei autorizando a presença feminina nos cursos superiores. Esta decisão ocorreu, pois, Augusta Generosa Estrela, tendo se formado em Nova York, em 1876, com uma bolsa de estudos concedida pelo próprio imperador, foi impedida de exercer a profissão ao retornar ao Brasil (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991).

Do período compreendido entre a proclamação da república à ascensão do Estado Novo, a participação de mulheres no ensino superior era ínfima. Até 1930 a representação feminina nos cursos superiores foi bastante escassa sendo “muito pouco expressiva para caracterizar o ensino superior como um espaço de livre trânsito das mulheres” (QUEIROZ, 2000, p. 2).

Com a criação do Estatuto Universitário de 1931 e o processo de expansão deste nível de ensino,

a partir da década de 40 [...] [com] a maior aceitação da participação das mulheres no mercado de trabalho [formal], principalmente no magistério, novos cursos, pertencentes às Faculdades de Filosofia, passaram a ser frequentados pelas moças que ingressaram na universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio. (SOARES, 2002, p. 36).

Nos anos de 1971 a 1975, as mulheres somavam 36,8% do índice de crescimento da matrícula no ensino superior (BARROSO, 1975). Os maiores índices de crescimento da participação feminina encontravam-se em carreiras ligadas ao magistério secundário, esses cursos tornaram-se “tipicamente femininos” e definidos culturalmente como mais apropriados às mulheres. A segregação das carreiras universitárias enquadrava-se nos processos de tipificação social das áreas universitárias como mais próximas a determinado gênero. O aumento de mulheres em determinadas carreiras estava ligado, dentre outros fatores, à restrição de alternativas que estas encontravam no mercado de trabalho (BARROSO; MELLO, 1975, p. 52-54).

O hiato educacional de gênero foi revertido no Brasil na década de 1980. A proporção de indivíduos com curso superior completo em 1991 já apresentava distribuições muito semelhantes entre homens e mulheres (Beltrão e Alves apud RICOLDI e ARTES 2015). Ao longo da segunda metade do século XX as mulheres ampliaram sua participação nos bancos das IES e este crescimento teve relação com distintos aspectos históricos como, a expansão dos sistemas de ensino nacionais em todos os níveis escolares, a atuação do movimento feminista junto as mudanças na concepção do papel social da mulher e a participação feminina no mercado de trabalho (BELTRÃO et al, 2009).

Os índices de matrículas femininas se mantiveram em crescimento e atualmente, segundo dados do MEC, as mulheres representam o maior número de estudantes no ensino superior brasileiro. Porém esta realidade social não atingiu todas as mulheres da mesma forma pois é possível identificar as assimetrias existentes entre mulheres brancas e não brancas, mulheres com deficiência e sem deficiência, por exemplo.

#### **1.4. Ensino Superior e grupos marginalizados: relações étnicas raciais<sup>17</sup>.**

A história dos negros no Brasil é marcada pela exclusão, pela desigualdade social, discriminação e subtração da sua cidadania. Ser um escravizado na sociedade brasileira, já definia a condição de exclusão social e, portanto, educacional (BASTOS, 1997).

A escolarização do negro no Brasil foi historicamente marginalizada. Em 1878 o Decreto 7.031 definiu que somente poderiam “matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos [...]

---

17. Ressaltamos que o termo “raça” para se referir ao segmento negro, segundo Lino Gomes (2017), sempre produziu uma longa discussão no campo das Ciências Sociais de um modo geral e na vida cotidiana do povo brasileiro (GOMES, 2017, p.44). A autora afirma que ao usarmos o termo raça para falarmos sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo de forma alguma ao conceito biológico das raças humanas, mas sim utilizando-o a partir de uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo (GOMES, 2017, p.45).

saudáveis e vacinados<sup>18</sup>”. A legislação proibia o acesso à educação de crianças escravizadas e aos negros libertos não haviam impedimentos, porem Bastos cita mecanismos para dificultar o ingresso e a permanência desses alunos nas escolas, mesmo após o fim da escravidão (BASTOS, 1997). Segundo Silva “como se sabe, um dos pontos cruciais para a eficácia do regime escravocrata era manter os negros na ignorância” (SILVA, 1997, p. 43).

Ao analisar os dispositivos e estratégias que envolveram a escolarização dos homens e mulheres escravizados e dos libertos, perpassando o período colonial e imperial até a abolição em 1888, a historiografia da escravidão no Brasil tem sido amplamente estudada, no entanto, há ainda diversas lacunas no que tange os processos de escolarização (BASTOS, 2016), “a historiografia da educação brasileira construiu uma “invisibilidade do negro”, há um silêncio das fontes da história da educação em relação ao pertencimento étnico-racial das comunidades negras” (FONSECA, 2007 apud BASTOS, 2016).

Com o advento da abolição, as exclusões vivenciadas pelos negros apresentaram poucas transformações históricas-sociais tanto na estrutura quanto no funcionamento da sociedade brasileira. A abolição quase não afetou a ordenação das relações raciais herdadas do antigo regime (FERNANDES, 1989).

As experiências educacionais nos anos iniciais da República foram fundamentadas nas políticas higienistas e eugenistas dos anos finais do século XIX e décadas iniciais do século XX, que possuía como projeto nacional os incentivos à imigração de europeus. As políticas de Estado, de branqueamento da população, visavam construir uma nova organização social que superasse as questões de ordem racial. Ao analisar os processos formativos, Veiga (2000) questiona:

De que cor era a alma da escola? Branca, sem margem de dúvida, cor de referência para identificar a qualidade social e cultural, e presente nos programas de higiene, nos pelotões de saúde, nos critérios para seleção de professores, nos livros literários ou didáticos, nos currículos, na organização dos trabalhos na escola, nos testes de aptidão física e mental, na organização das salas A,B,C,D, enfim, no direito biológico à educação, um dos ideários produtores das

---

18. Disponível em: Legislação Informatizada - DECRETO Nº 7.031-A, DE 6 DE SETEMBRO DE 1878 - Publicação Original.

mentalidades segregacionistas ainda presentes em nossa sociedade. (VEIGA, 2000, p. 147).

A partir da década de 1930 os ideais higienistas, que pressupunham uma hierarquia das raças influenciado pelo determinismo biológico, deu espaço a um novo discurso, o chamado mito da *democracia racial*, que teve como seu principal expoente Gilberto Freyre (1934). Este deslocou o eixo dos debates dos conceitos de “raça” para o conceito de “cultura”. Esta nova concepção sobre as questões raciais no Brasil, com foco em uma suposta harmonia entre os indivíduos de todas as camadas raciais/sociais, segundo Munanga e Gomes (2004) encobre os conflitos raciais e abafou a discussão sobre o racismo na sociedade brasileira.

Florestan Fernandes, ao questionar o mito da democracia racial na década de 1950 foi um dos precursores de uma nova interpretação da realidade brasileira. Ao investigar as relações raciais no Estado de São Paulo, Florestan aponta que “tanto a estrutura ocupacional quanto a pirâmide educacional deixam uma participação ínfima para negros e mulatos” (FERNANDES, 1989). De acordo com o autor, as oportunidades de participação social no Brasil estavam diretamente vinculadas às características fenotípicas dos seus cidadãos, sempre em desvantagem das pessoas negras.

O acesso dos negros à educação manteve-se caracterizada pela desigualdade e oportunidades. Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, ao analisarem as oportunidades educacionais entre brancos e não-brancos com base nos dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 1982 indicaram que.

“No que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não tem acesso algum à escola é três vezes maior que a dos brancos. Estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias. Embora uma melhor situação socioeconômica reduza a proporção de crianças que não tem acesso à escola independentemente da sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não brancas, mesmo nos níveis mais elevados de renda per capita [...] o resultado é uma experiência de trajetória escolar mais lenta e acidentada entre as crianças pretas e pardas” (HASENBALG, C.; SILVA, N., 1990, p.12).

Estas dificuldades enfrentadas pelos alunos negros em suas trajetórias escolar dificultou severamente o acesso desse grupo ao ensino superior, limitando-se a casos excepcionais e não a uma realidade social, em um processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro.

A partir de 1988, ano do centenário da abolição da escravatura e da promulgação da nova Constituição, a instituição do Estado Democrático de Direito, procurou assegurar, dentre outros pontos, o exercício dos direitos sociais e individuais, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores maiores de uma sociedade plural e sem preconceitos ou quaisquer outras formas de discriminação. O crescente debate e a reivindicação de reconhecimento das desigualdades raciais e a busca por alternativas foi impulsionado tanto por movimentos sociais de pressão nacional, quanto por exigência externas em fóruns internacionais, onde o Estado brasileiro era cobrado para desenvolver políticas de combate às desigualdades.

Em 1996 foi organizado em Brasília um seminário internacional sobre "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos". O crescente debate e a reivindicação culminaram na promulgação do Estatuto de Igualdade Racial, em 2010, que implementou uma série de orientações para induzir políticas de ação afirmativa em diversos âmbitos da sociedade brasileira. Em 2012, o Brasil federalizou a obrigatoriedade da reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico.

As políticas de ação afirmativa levam a uma mudança radical na composição do alunado brasileiro de ensino superior, com ênfase no aumento substancial da parcela de estudantes negros (pretos e pardos). Enquanto o número de estudantes brancos cresceu cerca de 70%, a parcela negra aumentou quase 300%. Ainda assim, o percentual de negros é minoritário no ensino superior, somando, em 2010, 35% do total de estudantes, – apesar de constituírem pouco mais metade da população brasileira, segundo o último Censo Demográfico (51%)” (RICOLDI; ARTES, 2014).

As ações afirmativas, no contexto das desigualdades educacionais entre grupos étnico-raciais e socioeconômicos, tiveram na Lei nº 12.711, de 2012 um marco na definição de parâmetros inclusivos para o acesso às IES. A expansão do ensino superior, através das ações afirmativas tiveram, a grosso modo, o objetivo de

aumentar a representatividade das minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais (ALMEIDA, 2018, p.32).

De acordo com Silvio de Almeida (2018), a principal tese de quem afirma a existência de um racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições, assim a desigualdade racial é uma característica da sociedade.

“não apenas por parte de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2018, p.30).

Nos dizeres de Flavia Piovesan (2005, p. 39), as ações afirmativas são “medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, por parte de grupos vulneráveis”. De acordo com Jactou e Theodoro (2005), se pudéssemos resumir as ações afirmativas em três palavras, poderíamos dizer que são políticas temporárias, focalizadas e compensatórias, isto é, são adotadas temporariamente, com o intuito de mitigar os efeitos de uma discriminação historicamente existente sobre determinados grupos sociais (JACCOUD; THEODORO, 2005).

Um exemplo dessa realidade discriminatória pode ser verificado na pesquisa desenvolvida por Ribeiro e Schlegel (2015) que, ao analisarem a distribuição por cor e raça dos estudantes formados em 25 cursos de graduação, entre 1980 e 2010, apontaram que os alunos negros não constituíam maioria entre os formados de nenhum dos cursos analisados ao longo de três décadas, mesmo dentre aqueles cursos que se destacaram por possuir uma maior representatividade negra, como por exemplo os cursos de Serviço Social e Ciências da Educação (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). O Ensino Superior, como apontado pela pesquisa tem passado por um processo tardio de democratização em relação a educação básica, apresentando desigualdades marcantes como, a sub-representação de grupos historicamente excluídos a despeito da expansão de matrículas observada ao longo da década passada (Cristofer, 2014).

As políticas públicas inclusivas do início do século XXI, de acordo com Artes e Arlene Riboldi (2015), entre 2000 e 2010, contribuíram significativamente no crescimento do acesso à graduação (116,4%), se comparado ao crescimento total da

população (12,8%). A presença de estudantes negros nos cursos de graduação, por exemplo, aumentou 290,7% no período considerado. As autoras indicam que “se no ano 2000 a relação era de quatro brancos para um negro na graduação, essa taxa diminuiu para dois brancos para cada negro em 2010” (Artes; Ricoldi, 2015, p. 874).

Considerando-se o crescimento do número total de estudantes com deficiência, mulheres, negros e de classes sociais menos abastadas, as políticas de inclusão parecem ter sido um sucesso, porém ao submetermos esses números a uma análise estatística, percebemos que a representação desses estudantes nas IES ainda é caracterizada pela sub-representação quando comparada a proporção de desses grupos na sociedade brasileira. De forma generalizada, quando observamos o acesso ao ensino superior no Brasil, podemos identificar períodos distintos. O primeiro que se estende até 1930, caracterizado por um acesso exclusivo das elites; o segundo dos anos 1930 até a redemocratização em 1988, no qual a classe média conquistou seu espaços nas IES, em um processo de expansão de todos os níveis de ensino; um terceiro momento, iniciado a partir dos anos 2000, com políticas de acesso às IES pública e privadas quando, notadamente, setores populacionais da classe média baixa e de mais baixa renda passaram a mudar o perfil dos estudantes universitários (CUNHA, 2000; SANTOS, 1998; ALMEIDA, 2009).

Ressaltamos que apesar de definirmos separadamente processos históricos de escolarização das pessoas deficientes, das mulheres e dos negros e negras, não podemos considerar a existência isolada dessas categorias. Do ponto de vista teórico elas apresentam-se como uma unidade dialética, com cada uma delas exigindo a existência do outro, como condição para sua própria existência. Isso é, não se pode pensar as questões envolvendo as pessoas com deficiência sem um recorte de raça, gênero e de classe por que isso reduziria o sujeito à sua condição de deficiência, por exemplo. A forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias e classes, entre outras (CRENSHAW, 2002) traz um importante panorama sobre a desigualdade e a discriminação interseccional na educação.

## **2. BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

### **2.1. A produção do conhecimento: uma análise teórica**

Investigar uma determinada produção intelectual é uma importante etapa para construção de novos estudos, visto que uma das premissas para o desenvolvimento de qualquer campo científico é o acúmulo de conhecimento produzido (BUENO, OLIVEIRA, 2013, p. 167). Dentro desta perspectiva, o balanço apresentado teve por objetivo geral examinar as principais tendências de investigação dos pesquisadores da educação procurando compreender os principais recortes de pesquisas e temáticas referentes à educação especial, ao ensino superior, às relações de gênero e étnico raciais.

Foram coletados, organizados e analisados os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 2012 a 2020. O referencial teórico adotado para esta investigação foi o materialismo cultural de Raymond Williams (2011) que considera as críticas às narrativas literárias a partir da relação destas com os meios em que foram desenvolvidas, deslocando o modo de ler as obras, com prioridade para a análise das características sociais e culturais que dão contorno às produções (BUENO, OLIVEIRA, 2013, p. 168).

O balanço da produção intelectual, pelas lentes do materialismo histórico, é compreendido como uma representação epistemológica de uma realidade ontológica do mundo. Desse modo, a produção das ideias apresenta-se entrelaçada à linguagem da vida real e ao intercâmbio cultural dos homens (MARX, K.; ENGELS, F. p. 93, 2007), operando como ferramenta de reflexão do contraditório e complexo movimento histórico da época em que foi produzida (FERREIRA JR., A.; BITTAR, M., 2008).

De acordo com as bases materialistas, através do método dialético e da elucidação teórica dos fenômenos investigados, é possível analisar o contexto histórico em que a produção intelectual foi realizada, pois cada momento no decorrer da história, cada etapa de desenvolvimento, corresponde a formas específicas da estrutura social, dos valores e da apreensão da realidade (MARX, 2007, p.14.). Estas percepções da realidade desenvolvidas pelos pesquisadores apresentam a relação

que um criador mantém com a sua obra e, por isso mesmo, a própria obra é afetada pelo sistema de relações sociais nas quais se realiza a criação (BOURDIEU, 1968, p. 105 apud BAUTE, 2019, p. 37).

Williams nos leva a refletir sobre a produção do conhecimento, publicada nas revistas e demais meios de divulgação, como expressão cultural que possui um recorte histórico específico. Nesse sentido Bueno afirma que a análise da produção material literária como material partícipe da cultura, estabelece relações com a estrutura social que o circunda (BUENO, p. 211. 2014) pois as práticas e produções culturais são derivadas da ordem social, sendo elementos da sua própria composição.

Estudar uma manifestação cultural específica, segundo Williams, é estudar as práticas sociais e as relações culturais que produzem não só “uma cultura” ou “uma ideologia”<sup>19</sup>, mas coisa muito mais significativa, como os modos de ser de uma sociedade, em cujo interior não há apenas continuidades, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças (WILLIAMS, p. 29, 1992).

O campo científico, como espaço de disputas, está longe de ser caracterizado como um universo ‘puro’ dá mais ‘pura’ divina ciência, sendo assim um campo social como outro qualquer, com suas relações de força, suas lutas, estratégias e interesses (BOURDIEU, 1993, p.122). Não existem formulações neutras, assépticas ou desinteressadas (NETTO, BRAZ, 2006, p.27) e o avanço da ciência e do conhecimento científico é o resultado de embates entre posições e agentes que se colocam como autoridade científica. As relações de poder no interior de um campo intelectual, reproduzem as relações de poder externas a ele.

O embate de visões de mundo e de concepções de conhecimento não é um processo recente, de acordo com Frigotto (2003) este foi e é influenciado pelo modo de produção da vida material. Nesse horizonte, pensar o meio acadêmico como “produto” e simultaneamente “(re)produtor” de determinadas culturas, a partir da produção intelectual, lhe confere formas específicas de poder, que podem

---

19. Compreendemos o conceito de ideologia, de acordo com Marilena Chauí (2013), como sendo um conjunto de ideias ou representações, que oferece aos membros de uma determinada comunidade o sentimento de uma mesma identidade social a partir de referências unificadoras.

caracterizar-se pela manutenção de um *status quo* ou, como afirma Frigotto e Molina, em um espaço de luta contra hegemônica (FRIGOTTO, MOLINA, 2010, p. 39).

Ao tratar o conceito de hegemonia e dos processos por ela engendrados, é importante salientar que os sistemas sociais, dentre eles o sistema educacional, são produtos de um desenvolvimento histórico que procura consolidar ideias e sentidos à própria existência humana. A construção do conhecimento, ao mesmo tempo que cria um terreno ideológico, determina uma forma de consciência e de métodos de conhecimento (GRAMSCI, 1999, p. 320) que estão em constante movimento de exclusão e incorporação.

O processo de abstração do método materialista, no qual se reproduz idealmente a realidade, seus planos e dimensões é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva dos homens (KOSIK, 1976, p. 37–39). O homem pela prática social revela-se em uma totalidade de dimensões articuladas, a totalidade da produção social (MARX, 2013, p. 777).

A produção social, no caso particular deste balanço: a produção intelectual, compõe uma das partes do todo social. Posto que nenhuma totalidade é “simples”, o que existem são diferentes graus de complexidade (NETTO, 2009, p. 796). Nesse sentido, a produção científica inter-relaciona-se aos sistemas econômicos, políticos e sociais, configurando-se como um “sistema de significações” no interior de um sistema mais amplo e mais complexo, o sistema social (WILLIAMS, p. 206, 1992). A produção do conhecimento caracteriza-se não somente como espaço de pesquisa e práticas de instituições, mas como um produto cultural do percurso histórico humano, sendo um espaço de disputas que só podem ser compreendidas a partir da estrutura social em que se desenvolvem.

Como fundamentação teórica adotou-se o materialismo pautado pelos estudos culturais de Willians (2011), objetivando compreender a produção intelectual por meio de uma abordagem na perspectiva da totalidade dos sistemas sociais, investigando a produção intelectual e os processos de inclusão educacional dos estudantes no ensino superior.

## **2.2. A Revista Brasileira de Educação e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**

Para a realização desta pesquisa optou-se inicialmente por identificar as produções acadêmicas de uma importante revista brasileira na área da educação, a Revista Brasileira de Educação, editada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Selecionamos 2012 como o ano inicial do balanço por ser o ano da implementação da Lei nº 12.711, popularmente conhecida Lei de Cotas, que dispôs sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio de estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (BRASIL, 2012). No ano de 2016, a referida lei foi alterada, ampliando sua ação para os estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas assim como para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

A escolha do recorte temporal, 2012 a 2020, justifica-se por pela relevância do marco legal supracitado, pois a Lei de Cotas caracterizou uma importante medida política no sentido de impulsionar a democratização da educação no país, oferecendo mecanismos de acesso ao ensino superior a grupos sociais historicamente excluídas desses espaços de ensino.

A ANPEd, entidade de importância histórica no campo educacional brasileiro, foi fundada em 1978, no contexto da Ditadura Militar (1964-1985) e constituiu-se como um importante espaço de difusão da produção do campo educacional assim como das lutas históricas de professores e pesquisadores brasileiros, contribuindo para “fomentar a investigação e fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação”. A ANPEd contribuiu para a consolidação e aperfeiçoamento do campo educacional brasileiro, incentivando a pesquisa e os temas a ela relacionados, como também promovendo a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e no desenvolvimento das políticas educacionais do país.

Após 17 anos da fundação da ANPEd, a RBE iniciou sua circulação em 1995, e vem mantendo a frequência de publicação ao longo de seus 25 anos, servindo de

suporte para avaliação e análise de pesquisas e estudos. Atualmente a RBE possui o conceito A1 no sistema de avaliação de periódicos científicos brasileiro (QUALIS-CAPES), reunindo pesquisadores da esfera nacional e internacional, estando presente em diversos index<sup>20</sup>. A RBE consolidou-se ao longo dos anos como um importante *locus* da área assim como uma importante fonte de dados para examinar a produção científica sobre diversos temas do campo educacional.

### 2.3. Um balanço de produção da Revista Brasileira de Educação

Foram analisados os volumes publicados entre 2012 e 2020. Disposto conforme o quadro abaixo,

Quadro 1 - Distribuição das produções (2012-2020)

<b>Ano</b>	<b>Volum e</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
20 12	1 7	45
20 13	1 8	59
20 14	1 9	44
20 15	2 0	44
20 16	2 1	42
20 17	2 2	73
20 18	2 3	50
20 19	2 4	47
20 20	2 5	70
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>474</b>

Fonte: Elaboração própria pela autora com base no banco digital da RBE

Verifica-se que a RBE divulgou um número significativo de produções, somando 474 trabalhos, distribuídos entre: 445 artigos, 13 resenhas, 3 documentos,

---

20. SCOPUS; SCIELO (Scientific Electronic Library Online); Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, en Ciencias Soliales y Humanidades); Portal de periódicos CAPES; Latindex (Catálogo do Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal); EZB (Elektronische Zeitschriftenbibliothek); Educ@ (Periódicos Online de Educação); Edubase (Universidade Estadual de Campinas); DOAJ (Directory of Open Access Journals); BBE (Bibliografia Brasileira de Educação); MEC/INEP; Academic Journals Database.

7 espaços abertos e 4 entrevistas. Estas produções estão distribuídas em 9 volumes e 26 números<sup>21</sup>.

Para a organização metodológica dos artigos examinados foram construídas categorias analíticas para identificar as tendências gerais e os recortes abordados pelos pesquisadores da educação. No método materialista, a categorização é utilizada como instrumento conceitual de investigação (LOMBARDI, 2005, p.66). Para isto, foram selecionadas categorias que, dentro dos objetivos da investigação, sintetizam as múltiplas determinações das produções investigadas, partindo-se do pressuposto de que o concreto se mostra através do processo de síntese (MARX, 2011, p. 78).

O objetivo do balanço foi investigar as produções que discutem o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos do ensino superior, para isso as categorias selecionadas foram; educação especial, ensino superior, relações de gênero e relações étnico raciais.

Alicerçado na delimitação das categorias, o balanço seguiu para a leitura dos títulos, das palavras chaves e dos resumos dos artigos. Vale ressaltar que a leitura desses componentes textuais se justifica pelo fato destes sintetizarem o que o(s) autor(res) dos trabalhos considera(m) o mais relevante para compreensão do que foi pesquisado. Os artigos selecionados, para a realização de análises mais detalhadas, foram aqueles que apresentavam, em seus elementos pré-textuais, discutir pelo menos uma das categorias aqui selecionadas. A distribuição quantitativa dos trabalhos, de acordo com as categorias, encontra na tabela abaixo:

Tabela 1 - Categorização dos trabalhos publicados pela RBE entre os anos 2012 - 2020

<b>Categorias</b>	<b>Número de trabalhos levantados</b>
Educação Especial	21
Relações étnicas raciais	12
Relações de gênero	11
Ensino Superior	39

---

<b>Total</b>	<b>83</b>
--------------	-----------

---

Fonte: o próprio autor.

---

21. As publicações são divididas em volumes anuais e cada volume pode conter mais de um número. Em nosso levantamento identificamos que o volume nº17 foi dividido em 3 números, os volumes nº 18, 19, 20, 21 e 22 foram divididos em 4 números. Os volumes nº 23, 24 e 25 apresentaram 1 número cada.

Foram identificados 83 artigos que indicaram debater, dentro da área da educação, as temáticas referentes à educação especial, relações étnico raciais, relações de gênero e/ou ensino superior. Alguns trabalhos indicaram tematizar mais de uma das categorias delimitadas, levando a duplicidade do levantamento. Ao excluirmos as duplicidades, foram analisados 75 artigos.

Em síntese, foram identificados 474 trabalhos publicados no decorrer de 8 anos pela RBE, destes 75 (15,8%) pautavam questões relativas ao ensino superior, à educação especial, às questões de gênero e/ou as relações étnico raciais. Os trabalhos referentes às questões de gênero e as relações raciais tiveram as menores expressões com 11 (14,6%) e 12 (16%) publicações, respectivamente. Os trabalhos sobre educação especial somaram 21 (28%) publicações e os que debruçaram suas análises no ensino superior, os mais expressivos, totalizaram 39 (52%) artigos.

### **2.3.1. Apresentação do balanço**

Os estudos que examinaram os sistemas educacionais e as relações de gênero questionaram os padrões heteronormativos e as desigualdades de gênero, assim como as trajetórias educacionais de meninas e mulheres. As políticas públicas e a participação das mulheres no campo educacional, literário e científico foram investigadas através da história da educação feminina.

As abordagens teórico metodológicas, assim como os temas dos artigos, foram diversificadas. Foram levantados relatos autobiográficos e análises de narrativas, revisões de estados da arte sobre gênero e educação, trabalhos de cunho etnográfico e pesquisas-ação. Dentre os referenciais teóricos abordados, os estudos culturais e feministas foram os mais expressivos.

Alguns títulos das publicações levantadas exemplificam tal abrangência: *Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA* (SOUZA; FONSECA, 2013); *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola* (MASCARENHAS; SILVA, 2020); *Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de*

*crianças pequenas em um contexto de educação infantil* (BUSS-SIMÃO, Márcia, 2013).

No total dos 11 trabalhos que articularam as questões de gênero, identificamos uma produção que versava sobre as marcas sociais das desigualdades de gênero abarcando a análise sobre mulheres e a condição feminina, feminismo, papéis femininos, sexismo, gênero e relações sociais de sexo nos processos educacionais perpassadas pelas opressões de viés racista e xenofóbicas. O artigo *Aspectos étnico-raciais e de gênero na inserção universitária de jovens africanas no Brasil*, discutiu a inserção universitária de jovens africanas no Brasil, dando ênfase à intersecção entre etnia/raça e gênero nos processos educacionais. O estudo observou discrepâncias entre as representações de democracia racial no Brasil e as experiências de jovens africanas universitárias (PIZZINATO, et al. 2017). Somente esta produção debateu questões de gênero por um viés étnico nos processos educacionais, sendo este também o único trabalho que discutiu o ensino superior por estas vertentes.

Dentre as produções que se debruçaram sobre o estado da arte foi identificado o debate sobre gênero na academia, sendo apontado que a produção em seu conjunto não mostra indícios de um campo estabelecido, mas que está em processo de consolidação. (SANTOS, 2014; FERREIRA, et al. 2013; XAVIER FILHA, 2012)

Não foram encontrados trabalhos que discorrerem sobre o processo educacional de mulheres com deficiência por um viés de gênero, tanto na categoria gênero quanto na categoria educação especial. Foram destacadas as relações de poder definidas pelas relações de gênero, assim como a crítica à naturalização das desigualdades enfrentadas por meninas e mulheres, muitas vezes expressas no próprio silenciamento do campo de pesquisa.

Partindo para a análise dos trabalhos que debatiam as relações étnicas raciais nos processos educacionais, de acordo com o balanço realizado, foram identificadas no total 12 produções. Estes estudos abordaram uma ampla gama de problematizações como: a invisibilidade do jovem negro no sistema escolar, o racismo estrutural e a valorização da identidade, da cultura e da memória negra, assim como os processos de exclusão, as ações afirmativas, a educação quilombola, a intolerância religiosa e história da África. As principais metodologias empregadas, como estratégia de coleta de dados, foram as entrevistas, as observações etnográficas e as análises

bibliográficas. Em relação ao referencial teórico destacaram-se a teoria crítica, os estudos culturais e as teorias pós-coloniais latino-americanas como em diálogo com a afrocentricidade como posição epistemológica.

Trabalhos como *Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro* (COSTA, et al. 2020), *Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade* (LEMOS, 2017) e *A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes* (LIMA, et al. 2014) desenvolveram uma rica reflexão acerca da “morte simbólica” dos estudantes negros que “contribui para outras formas de morrer no contexto de uma sociedade marcada pelo racismo estrutural” (COSTA, et al. 2020). Os trabalhos investigaram as trajetórias acadêmicas de alunos e alunas que ingressaram pelo sistema de cotas raciais e a eficácia das políticas públicas referentes tanto ao acesso quanto à permanência destes estudantes.

Trabalhos como *Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar* (SILVA; SANTIAGO, 2019), *Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo* (DIAS, 2012) e *Não brancos(as) e periféricos(as): histórias da docência no Brasil* (BARROS; BEZERRA, 2020) problematizaram os conceitos de experiência, costume e classe, numa perspectiva interseccional, operando a condição de periférico dos negros como se nutrindo entre as confluências de posições de cor, gênero e classe. Os trabalhos encontrados compreendem o racismo como ideologia e prática de dominação social, sendo um elemento estruturador das relações sociais, étnico-raciais e pedagógicas vivenciadas na sociedade brasileira (Cunha Jr., 2013).

Nos volumes de 2012 e 2017 foram identificadas pautas específicas da educação quilombola. Estas produções focalizam suas análises na visibilidade das diferenças étnicas e culturais da sociedade brasileira. O artigo “*Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto*” (CARRIL, 2017) e “*Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências*” (MIRANDA, 2012), debateram o mito da democracia racial no Brasil, que durante muitos anos escondeu as dores de um passado escravocrata e que causou lesões profundas na sociedade brasileira. Ambos os trabalhos analisam os movimentos

sociais pela ampliação dos direitos quilombolas como a inserção da modalidade de educação quilombola<sup>22</sup> no âmbito das políticas educacionais.

Os trabalhos da categoria étnico raciais apresentaram um desenvolvimento ainda tímido e em processo de expansão. A investigação das relações educacionais e as condições necessárias para a superação da condição de exclusão racial e a promoção do acesso à educação fomentou o debate sobre intervenções pedagógicas, políticas educacionais e equidade de oportunidades nos processos educacionais (COSTA et al. 2020).

Partindo para a análise aos trabalhos que sobre educação de estudantes com deficiência, os artigos mais recorrentes investigaram a educação inclusiva e o debate teórico acerca do conceito de deficiência, diversidade e normalidade. Artigos sobre a história da educação especial e a exclusão de grupos minoritários do sistema educacional por questões relativas a diferenças culturais, linguísticas, biológicas ou sociais foram exploradas. As políticas públicas de inclusão, em especial a Lei n. 13.409 de 2016, que ampliou a lei de cotas para as pessoas com deficiência, foi destaque dentre os trabalhos publicados.

Relativamente às abordagens metodológicas, as pesquisas qualitativas exploratórias com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes, equipe de apoio, funcionários e coordenação pedagógica, assim como estudos de caso, análises do discurso, análises documentais e grupos focais foram as metodologias mais recorrentes. Em relação às perspectivas teóricas, o materialismo histórico dialético, os estudos culturais da deficiência, o construtivismo estruturalista de Bourdieu e o pós-modernismo, valendo-se dos conceitos de Michel Foucault, foram as bases teóricas mais utilizadas.

Destaca-se, como temas recorrentes, os processos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, com tópicos como a alfabetização dos alunos e as políticas linguísticas (FREITAS, 2020), o aprendizado da língua portuguesa para os

---

22. A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica, cujos fundamentos podem ser encontrados no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica.

alunos surdos e a inclusão da disciplina de Libras nos currículos das instituições de ensino superior (CARNIEL, 2018; TOFOLLO, et al. 2017)

Examinando os trabalhos da categoria educação especial, é possível identificar uma maior consolidação do campo quando comparada aos estudos referentes às pesquisas de gênero e de raça. O campo da educação especial desempenha uma regularidade na produção da RBE, reunindo trabalhos de pesquisadores com uma longa trajetória de contribuição nas pesquisas sobre a escolarização dos alunos públicos alvo da educação especial.

A categoria ensino superior apresentou a maior frequência entre as quatro categorias. Do total dos 75 trabalhos analisados, 39 versaram sobre esta etapa de ensino apresentando uma pulverização de temáticas. Questões relativas à mercantilização da educação superior e os efeitos da crise econômica e financeira mundial nas IES e as principais tendências da expansão da educação superior brasileiras foram recorrentes. A progressão no quadro de privatizações e o crescimento das instituições privadas assim como os limites socioeconômicos à expansão, tanto pública quanto privada, foram destaques. As políticas de ações afirmativas, suas possibilidades e limitações, debateram o acesso e permanência dos alunos cotistas. A relação do ensino superior tanto com as disputas no plano simbólico quanto as disputas em torno de interesses de classe e de visões de mundo antagônicas, assim como as ações de controle social por meio da difusão de ideias, como a diminuição das desigualdades sociais existentes através dos processos de inclusão, foram algumas das temáticas observadas.

Dentre as abordagens teóricas metodológicas, as mais utilizadas foram as entrevistas semiestruturadas com professores, alunos, gestores, técnicos administrativos e familiares de estudantes. As observações e o exame documental, as análises de conteúdo e as revisões de literatura foram frequentes, assim como o mapeamento conceitual, o estudo de caso e análise de trajetória. Para a análise dos dados, as abordagens qualitativas foram as mais presentes, sendo encontrados também estudos que indicaram realizar análises de base quali-quantitativas.

As produções referentes ao contexto social, político e econômico, fortemente influenciado pela mercantilização da educação foram temas dos trabalhos como: *“Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas*

*da produção científica brasileira*” (CALDERON, 2016); *“Para o mercado ou para a cidadania? a educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior no Brasil*” (SOUZA, 2016); *“A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas*” (CARVALHO, 2013); *“O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”*” (PIRES, et al. 2019). Dentre as publicações referentes às políticas afirmativas, destaca-se os trabalhos: *“A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes*” (LIMA, et al. 2014); *“Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade?”* (OLIVEIRA, 2013); *“Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade”* (LEMOS, 2017).

Trabalhos relativos à formação docente, avaliação e evasão perpassam vários volumes da RBE, como nos artigos, *“Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes”* (ALMEIDA, 2020); *“Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória”* (FONSECA-JANES, 2013), *“Construção e estudo de evidências de validade da Escala de Avaliação Docente”* (SILVA, et al. 2017), *“Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior”* (LIMA JUNIOR, 2019).

A constatação de que a categoria ensino superior foi numericamente a mais expressiva entre as demais modalidades investigadas neste balanço, expõe a dimensão do ensino superior (universidades, faculdades e institutos) na formação profissional, no desenvolvimento científico e tecnológico, nas ações socioeducativas e na produção de conhecimento na sociedade brasileira.

Outra análise possível a partir do balanço de produção diz respeito à distribuição anual das produções. Ao dividir o total das 474 produções pelos 9 anos investigados tem-se uma média de 52 trabalhos publicados por ano.

É possível averiguar que o volume de produções das quatro categorias: educação especial, relações étnicas raciais, relações de gênero e investigações sobre o ensino superior, era muito semelhante em 2012, com uma taxa que não ultrapassa 5 publicações por ano, sendo 9,6% do total das publicações, sendo as produções

sobre as relações de gênero e sobre as IES um pouco maiores que os trabalhos sobre as relações étnicos raciais e a educação especial.

Ao analisarmos as variações das publicações no decorrer dos anos, percebemos uma alteração nas taxas de distribuição das publicações. A categoria educação especial e a categoria relações étnicas raciais não apresentaram grande variação nas publicações no decorrer dos nove anos investigados, mantendo-se na média de 5 trabalhos anuais em ambas as temáticas, não atingindo 10% do volume das publicações em 8 dos 9 anos investigados.

Em contraposição, as publicações referentes às categorias de gênero e ensino superior, presenciaram um crescimento significativo, que teve seu ápice no ano de 2016, alcançando 12 (23,0%) produções versando sobre as relações de gênero e 20 (38,4%) sobre as IES.

Os artigos que versavam sobre o ensino superior mantiveram-se como a categoria mais expressiva dentre as quatro analisadas neste balanço, aumentando quantitativamente as publicações envolvendo a temática no decorrer dos anos, enquanto as categorias gênero, cor e raça e educação especial mostraram poucas variações em números absolutos, quando comparado às produções a longo dos nove anos investigados.

A alta concentração de artigos com temas relativos ao ensino superior pode ser interpretada por diferentes prismas. Uma análise possível desta concentração, de acordo com os estudos realizados por Jannuzzi (2003), aponta que a produção da RBE provém majoritariamente de autores que atuam em universidades na área da educação, o que justificaria um maior número de publicações com a temática relativa a esta etapa de ensino. Outra motivação dos estudos se debruçou majoritariamente no ensino superior é compreendida como uma expressão dos desafios que emergiram junto às políticas de expansão das IES, o que fomentou novas pesquisas, estudos e investigações. Porém as políticas de ações afirmativas<sup>23</sup>, segundo Rosalba e Michels o não conseguiram tornar estes espaços educacional mais democráticos (ROSALBA,

---

23. De acordo com Moehlecke as ações afirmativas são compreendidas como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (MOEHLECKE, 2002, p. 203)

M., MICHELS, M., 2011, p. 114) e esta afirmação é corroborada pela baixa incidência de publicações nas temáticas referentes a gênero, relações étnicas e inclusão de pessoas com deficiência nas IES.

Os artigos publicados pela RBE manifestaram-se em uma totalidade de dimensões articuladas, não existindo separação hermética entre a esfera educacional, política, social e econômica. Porém a intersecção de temáticas caras à democratização do ensino superior ainda aparece de forma incipiente, sendo um campo fértil de investigação<sup>24</sup>. A construção de uma análise crítica da produção do conhecimento científico partiu da premissa de que a realidade pesquisada, infraestrutura e superestrutura, pensamento e quadros sociais, teoria e prática, não estão separados em compartimentos estanques, petrificados em oposições abstratas, mas estão dialeticamente ligados uns aos outros e integrados no processo histórico (LOWY, 2012, p. 28), configurando-se como membros de uma mesma totalidade onde há diferentes interação, assim como em qualquer todo orgânico (MARX, 2011, p. 76).

### 3. METODOLOGIA

A metodologia em uma pesquisa pode ser compreendida como um estudo dos caminhos e dos instrumentos usados para fazer ciência (DEMO, 1995, p.11), delimitando e definindo o objeto de pesquisa a partir da construção de procedimentos para observação, experimentação e verificação de determinada realidade, ampliando assim as formas de investigação (CHAUI, 2000, p.319). A metodologia é o caminho pelo qual uma pesquisa pode ser questionada e até replicada, estando exposta tanto a críticas quanto a ser aprimorada.

---

24. O foco do balanço da produção manteve-se nas produções nacionais, mas é importante ressaltar que mesmo não sendo objetivo desta investigação trabalhos internacionais, como de pesquisadoras como Cris Bell (2006) e Mildred Boveda (2019) compreendem a multidimensionalidade e a interseccionalidade dos estudos sobre deficiência, concentrando sua análise na insinuação de que a comunidade com deficiência é monolítica, lutando contra os mesmos opressores, lutando para graus idênticos de dignidade, reconhecimento e representação cultural. Segundo as autoras, essas caracterizações não abordam a rica diversidade da comunidade de deficientes, a diversidade étnica por exemplo. As pesquisadoras apontam que a homogeneização das minorias sociais nas pesquisas educacionais não é de forma alguma uma ocorrência esporádica, muito pelo contrário, as negligências ocorrem habitualmente e, em vários contextos, de trabalhos publicados à conferências, indicando a importância de uma revisão de literatura que considere um discurso minoritário, dentro de um discurso minoritário sendo dentro de si mesmo contra hegemônico. Essa vertente de pesquisas se expande e pode oferecer implicações para outros pesquisadores.

Esse movimento de exposição metodológica se faz fundamental pois, de acordo com Gatti estudos frágeis metodologicamente não apresentam muita ressonância social, sendo caracterizados por trajetórias curtas e de pouco impacto nas políticas e nas práticas educacionais, devido à baixa consistência de seus resultados (GATTI, 2003, p. 391).

Neste capítulo, na primeira seção, são apresentados as estatísticas públicas e os indicadores sociais assim como um breve histórico sobre o Censo Demográfico e do Censo da Educação Superior brasileiro. Em seguida, são abordados os microdados gerados através do levantamento dos Censos. Na terceira seção foram detalhadas as etapas de coleta e categorização dos dados.

### **3.1. Indicadores sociais: Censo Demográfico e o Censo do Ensino Superior brasileiro**

O Censo da educação superior brasileira assim como o Censo demográfico são exemplos de estatísticas públicas. De acordo com a Associação Nacional das Instituições Públicas de Planejamento, Pesquisa e Estatística - ANIPES, as estatísticas públicas são a expressão quantitativa de informações econômicas, sociais, demográficas e ambientais que dão suporte às atividades de planejamento, formulação e, especialmente, avaliação das Políticas Públicas. A disseminação das informações produzidas, ou gerenciadas, pelas esferas federais, estaduais e municipais visam garantir à sociedade e ao poder público subsídios estratégicos que assegurem a compreensão da realidade, suas mudanças e permanências, além de orientar a tomada de decisões tanto do setor público quanto do setor privado (ANIPES, 2012).

Os dados coletados pelos diversos Censos oferecem informações estatísticas confiáveis, porém não são caracterizados como indicadores sociais, pois correspondem ao dado em sua forma bruta, não sendo inteiramente contextualizado em uma teoria social ou uma finalidade programática, sendo somente parcialmente preparado para o uso na interpretação empírica da realidade, estando em um estágio preliminar para utilização efetiva como matéria prima para a construção dos

indicadores sociais (JANNUZZI, 2001, p. 16). É a análise e a atribuição de significados e valor contextual às estatísticas públicas que as transformam em indicadores sociais.

Os indicadores sociais, de acordo com Jannuzzi (2001) são uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, sendo um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2001, p.15-16). O monitoramento de diferentes fenômenos sociais, expressos no conjunto dos indicadores, subsidia agentes públicos, com a participação da sociedade, na formulação e implementação de programas e projetos que visem o desenvolvimento econômico e social.

As estatísticas atendem a múltiplos olhares analíticos, não devendo ser utilizadas de forma ingênua, como sendo instrumentos neutros e livres de valores ideológicos ou políticos, ao passo que são compreendidas, conforme aponta Jannuzzi, como instrumentos que refletem o estágio de estruturação do *Estado de Bem Estar* e o conjunto de preocupações sociais a cada momento histórico (JANNUZZI, 2019, p. 38).

Assim, levando em consideração o exposto acima, para o desenvolvimento deste trabalho, no universo de opções disponíveis de banco de dados estatísticos do Estado brasileiro, foram utilizadas as estatísticas públicas referentes ao Censo Demográfico e ao Censo da Educação Superior.

### **3.1.1. O Censo Demográfico e o Censo da Educação Superior brasileira – um breve histórico**

A etimologia da palavra Censo origina-se do latim *census*, e tem o sentido de lista de bens, de pessoas e etc.<sup>25</sup>, ou seja, um conjunto de informações com propósitos diversos.

O primeiro censo brasileiro data de 1872. Até então os dados sobre a população eram obtidos de forma indireta, através do uso de fontes como os relatórios de

25. Dicionário online Aurélio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/censo/>.

autoridades eclesiásticas sobre os fiéis que frequentavam a igreja, e os relatórios de funcionários da Colônia, enviados para as autoridades da Metrópole. Em 1750, visando objetivos estritamente militares, a Coroa Portuguesa realizou levantamentos, de forma direta, da população livre e adulta, apta a ser convocada para a defesa do território.

Em 1870, um novo regulamento censitário determinou que os censos cobririam todo o território nacional e que deveriam ocorrer a cada 10 anos. Dois anos mais tarde, em 1872, foi realizado o primeiro recenseamento nacional no país, o qual recebeu o nome de Recenseamento da População do Império do Brasil. Novas operações censitárias sucederam-se em 1890, 1900 e 1920. Em 1910 e em 1930 não foram realizados recenseamentos.

Com a criação do IBGE, em 1936, inaugurou-se a moderna fase censitária no Brasil, sendo ampliada a abrangência temática do questionário com introdução de quesitos de interesse econômico e social, tais como os dados sobre emprego, desemprego, rendimento, fecundidade, migrações internas, dentre outros temas. A partir de então, o IBGE realiza a cada 10 anos o Censo Demográfico, que é a operação estatística mais importante para desvendar a realidade sociodemográfica do Brasil.

O Censo Demográfico é a mais complexa operação estatística realizada pelo Estado brasileiro, sendo investigadas as características de toda a população e dos domicílios do território nacional. Por pesquisarem todos os domicílios, constituem a única fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população em todos os municípios e em seus recortes territoriais internos - distritos, subdistritos e bairros, abrangendo importantes informações sociais, econômicas e demográficas. O mais recente Censo Demográfico foi realizado em 2010. Em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pelo COVID-19, o IBGE decidiu adiar a realização do Censo Demográfico de 2020.

Voltando nosso olhar para o Censo da Educação Superior, observamos que este teve sua primeira publicação em 1916 no Anuário Estatístico do Brasil, dedicado ao período de 1908 a 1912. O primeiro Anuário trazia dados referentes a: instituições, docentes, matrículas e conclusões. Após 20 anos, em 1936, foi publicado o segundo

volume, passando nesta desta a ser publicado anualmente. Em 1997 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) passou a ser o órgão responsável por “organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais”. As IES passaram a enviar ao INEP informações referentes à qualificação de seu corpo docente, valores gastos pelas instituições, matrículas de discentes, vagas oferecidas, tempo médio de conclusão, evasão, entre outros.

No ano 2000 a coleta dos dados do Censo do Ensino Superior passou a ser realizada por meio de questionário eletrônico, com acesso restrito a cada IES. Em 2008, com a publicação do Decreto nº 6.425 que dispõe sobre o Censo Anual da Educação, ficou estabelecido, entre outras disposições, que o Censo da Educação Superior deveria ser 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. Foi determinado ainda que o representante legal da IES é responsável pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas ao Censo Escolar, no limite de suas atribuições institucionais (BRASIL, 2008). Em 2010 a coleta passou a ser feita exigindo o CPF dos docentes e discentes. Em 2014 o Censo forneceu insumos para a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital (Matriz OCC), instrumento de distribuição anual dos recursos orçamentários destinados às universidades federais.

Com o objetivo de coletar informações estatísticas confiáveis que permitam conhecer e acompanhar o sistema brasileiro de educação superior, subsidiando o Ministério da Educação com informações estatísticas para as atividades de acompanhamento e avaliação de programas de expansão e melhoria da qualidade deste nível de ensino, o Censo do Ensino Superior é uma rica fonte de pesquisa pois possui informações sobre os cursos de graduação, dados dos alunos, dos cursos, das instituições e dos docentes, contribuindo com o trabalho dos gestores das IES e demais gestores de governo, de instituições de âmbito público ou privado, pesquisadores, especialistas e estudantes do Brasil e de outros países.

Em suma, o Censo Demográfico e o Censo da Educação Superior são importantes instrumentos de coleta de dados relacionados tanto à população brasileira como ao sistema educacional de nível superior. Os indicadores populacionais e

educacionais, na sua regularidade temporal e pluralidade temática, cumprem um papel fundamental na defesa da prioridade política, no esforço da implementação e obtenção de resultados das políticas sociais (JANNUZZI, 2019, p. 38), caracterizando-se como importantes fontes de dados para análises de múltiplas realidades sociais.

Tanto o Censo Demográfico quanto o Censo do Ensino Superior, coletam dados referentes ao processo formativo da população, porém Ferraro (2015) aponta importantes distinções para uma melhor compreensão das estatísticas educacionais. Segundo o autor, os Censos Demográficos, no referente às questões educacionais, coletam informações sobre o estado educacional da população, como, alfabetização, frequência à escola, anos de estudo concluídos, grau concluído. Os Censos Escolares, dentre eles o Censo do Ensino Superior, coletam informações principalmente sobre o movimento dos sistemas educacionais, como, matrícula, aprovação/reprovação, evasão e conclusão de curso (FERRARO, 2015, apud KLEIN, p.9). Ambos, em suas particularidades, coletam informações referentes a cor ou raça, inclusão de pessoas com deficiência, sexo, idade e etc.

Ainda no tocante às estatísticas públicas educacionais, Gatti (2012) aponta que a pesquisa em educação, de certa forma, deixou de lado os estudos quantitativos devido a dicotomização irreconciliável entre abordagens qualitativas e quantitativas, em resposta ao que a autora chamou de um preconceito, onde tudo o que vem das abordagens “qualitativas” é bom, enquanto o que vem das abordagens “quantitativas” é mau (GATTI, 2012, p. 29-30). A autora aponta que as ciências da educação necessitam de um olhar mais amplo, que indique a conjunção de fontes variadas de informação sob uma determinada perspectiva epistêmica, para além da dicotomia qualitativo-quantitativo como julgamento de valor científico (ibidem).

A totalidade na construção da análise a partir do cruzamento dos dados estatísticos, se pauta na perspectiva na qual a dimensão qualidade e quantidade compõe uma unidade, se afastando tanto das concepções de oposição quanto da dimensão de complementaridade. Nessa abordagem, como aponta Ferraro (2012), não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, sendo as duas dimensões inseparáveis e de exigência recíproca, em um caminho promissor para avançar na discussão da relação entre qualidade e quantidade na pesquisa, tanto nas ciências sociais em geral, quanto na educação em particular.

“Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles (as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles (as) que vêm unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças (FERRARO, 2012, p. 144)”

A dialética na perspectiva marxista, ao tratar de quantidade e qualidade, supera essa discussão dos opostos e defende a unidade indissolúvel qualidade-quantidade. Como aponta Cury, na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. A totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque essa é a riqueza do real. A contradição revela a qualidade dialética da totalidade (CURY, 1985, p. 35)

A postura dialética implica em compreender que dados subjetivos (significados, intencionalidade, interação, participação) e dados objetivos (indicadores, distribuição, frequência e outros) são inseparáveis e interdependentes, permitindo a criação de um processo de dissolução de dicotomias entre quantitativo e qualitativo.

### **3.2. Coleta dos dados**

Foram utilizados como fonte de dados as estatísticas públicas organizadas pelo INEP e pelo IBGE, ambos bancos de dados de domínio público.

Os dados do Censo do Ensino Superior são referentes ao ano de 2019, por serem os mais recentes disponibilizado pelo INEP até a realização da pesquisa. Do Censo Demográfico foram utilizados os dados 2010, por também serem os mais recentes.

Os dados do Censo Demográfico foram obtidos pelo site do IBGE<sup>26</sup>, na aba “resultados”, onde encontram-se os Resultados Gerais da Amostra<sup>27</sup>, e as “Caraterísticas Gerais da população, religião e pessoas com deficiência”. Os dados

---

26. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>.

27. Estão disponíveis informações sobre: Aglomerados subnormais; informações territoriais; Atlas do Censo Demográfico;

do Ensino Superior foram obtidos no site do INEP<sup>28</sup>, na página principal, na opção educação superior em “*dados abertos*”, no menu “*microdados*”.

De acordo com o Ministério da Educação, os microdados do INEP constituem o menor nível de desagregação de dados recolhidos por suas pesquisas estatísticas, avaliações e exames. Justifica-se a análise dos dados pois eles:

Prestam-se a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais (JANNUZZI, 2005, p. 138).

Para a sistematização dos dados do Censo Demográfico foi necessário realizar o *download* do documento de divulgação dos resultados. Para a mineração dos dados do INEP foi necessário procedimentos de tratamento estatístico para sua utilização como indicadores sociais através de softwares específicos. O *software Statistical Package for Social Science* (SPSS), por ser uma ferramenta para análise de dados internacionalmente utilizado há décadas e ser considerado de fácil manuseio (AGRANONIK, Marilyn et al, 2010) foi utilizado. Através do SPSS foi possível realizar análise de dados através de estatísticas descritivas, análises de frequência, assim como selecionar casos particulares, o que permitiu organizar, resumir e apresentar os dados, de tal forma que pudessem ser interpretados de acordo com os tipos de variáveis.

O *download* dos dados do Censo do Ensino Superior disponibiliza os microdados, composto pelos arquivos: Anexos, Dados, Filtros e Leia-Me. A pasta “anexos” é composta por duas outras pastas: Anexo I e Anexo II. O Anexo I intitulado “Dicionário de Variáveis e Tabelas Auxiliares” contém uma tabela auxiliar com dados dos alunos, cursos, IES, local de oferta e tabela de docentes. O Anexo II contém os questionários aplicados para o levantamento dos dados, possuindo quatro módulos: IES, curso, docente e alunos. Na pasta “dados” estão disponíveis as bases de dados do Censo da Educação Superior.

---

28. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior>.

Em virtude do volume de dados, os arquivos encontram-se compactados, em formato *.zip* e devem ser descompactados no diretório para o disco rígido do computador. A pasta “*filtros*” norteia o usuário na obtenção de dados em sintonia com os valores publicados nas Sinopses Estatísticas produzidas pelo INEP. Na pasta “*leia-me*” encontram-se instruções fundamentais para a correta extração e manipulação dos microdados, bem como orientações e exemplos para abrir os arquivos nos *softwares* R, SPSS e SAS. É, portanto, uma espécie de “Manual do Usuário”.

Os bancos de dados utilizados nesta pesquisa foram referentes às categorias matrículas. Primeiramente, foram rodados os dados de matrícula de todos os estudantes, em seguida foram isolados os dados referentes aos alunos que apresentavam pelo menos uma deficiência. Foram realizados cruzamentos para obtenção dos dados referentes ao número de matrícula por sexos, cor e raça, categoria administrativa das IES, forma de entrada do estudante, reserva de vagas, apoio social, escola de conclusão do ensino médio e situação da matrícula.

#### **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

A análise dos micros dados do censo do ensino superior possibilitou a construção de um panorama das matrículas de graduação, em âmbito nacional, sendo possível analisar como a relação entre as marcas de deficiência, gênero e raça influenciam nas condições de acesso às IES. Os dados apresentados permitiram o desenvolvimento de importantes debates acerca dos processos de democratização desta etapa de ensino.

##### **4.1. Deficiência, gênero e raça: o acesso ao ensino superior**

De acordo com o levantamento do último censo demográfico do IBGE, o Brasil possuía em 2010 uma população total de 190 755 799 habitantes, desse total 45 606

048 (23,9%) indicaram possuir algum tipo de deficiência<sup>29</sup>. Para os objetivos desta pesquisa, optou-se por trabalhar com o número populacional referente aos brasileiros com idade entre 15 a 59 anos. Este recorte etário contemplou os extratos *jovens*, 15 a 19 anos, e *adultos*, 20 a 59 anos. Foram excluídos da análise os jovens menores de 14 anos e idosos maiores de 60. Neste recorte verificou-se que o Brasil possuía em 2010 um montante de 124 322 908 de habitantes, sendo 29 084 747 (23,3%) os que indicaram apresentar pelo menos uma das deficiências investigadas pelos licenciadores.

A expressiva incidência de pessoas com deficientes na sociedade brasileira, exposta pelos dados censitários, reitera a necessidade de o poder público realizar ações no sentido de promover a garantia do acesso à educação para esta parcela significativa da população, historicamente alijadas da possibilidade de progressão escolar. Um exemplo das barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência no tangente à progressão educacional foi averiguado por Meletti e Ribeiro (2014) que apontaram, durante o período de 2006 a 2012, um aumento das matrículas dos estudantes com deficiência em 17,1% nas escolas regulares. Porém as autoras destacaram que mesmo observando um aumento considerável nos índices de matrículas a incidência dos alunos com deficiência na rede básica de ensino alcança apenas 1,2% dos estudantes com deficiência em idade escolar, sugerindo que uma parcela considerável das pessoas com deficiência ainda não teve acesso a qualquer tipo de escolarização. (MELETTI, RIBEIRO, 2014, p. 180).

A baixa incidência de alunos com deficiência na rede regular de ensino é refletida no ensino superior. De acordo com o INEP, em 2019, o ensino superior brasileiro possuía um total de 12 350 832 matrículas. Deste total, 66 750 eram de alunos com algum tipo de deficiência, que representou 0,54% do total de matrículas. A proporção de matrículas dos alunos no ensino superior, quando comparada ao número total da população, na faixa etária aqui delimitada, expõe que 9,93% da

---

29. De acordo com o IBGE, são compreendidas como deficiência permanente as deficiências: visual, auditiva e motora, de acordo com o seu grau de severidade. No levantamento dos dados sobre as taxas de deficiência na população, foi feito o questionamento se a pessoa tinha dificuldade permanente, de acordo com a seguinte classificação: Não consegue de modo algum; Grande dificuldade; Alguma dificuldade e Nenhuma dificuldade. Foi pesquisado se a pessoa tinha alguma deficiência mental ou intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar etc. Para esta pesquisa utilizamos os dados dos cidadãos que indicaram possuir alguma forma de deficiência.

população brasileira sem deficiência está matriculada nas IES, enquanto proporcionalmente somente 0,2% da população com deficiência ocupa os bancos dessa etapa de ensino.

O dado apresenta uma das realidades do acesso ao ensino superior, caracterizado ainda por ser um espaço restrito à população com deficiência, não sendo democratizado como reivindicam os movimentos sociais. A Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010, diagnosticou que:

No Brasil, a luta pela democratização da educação tem sido uma bandeira dos movimentos sociais, de longa data. Pode-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados pela sociedade civil, que exigiam (e exigem) a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. O Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada. (BRASIL, 2010, p. 44).

Desde a sua origem até os dias atuais o ensino superior brasileiro, mesmo tendo expandido algumas de suas fronteiras, ainda se caracteriza como um espaço onde determinados grupos estão incluídos parcialmente. Essa realidade pode ser comprovada colocando-se luz nos dados de matrículas das pessoas com deficiência.

Nas últimas décadas o Brasil experienciou a ampliação das políticas públicas de acesso ao ensino superior voltadas para estudantes com deficiência. Marcos legais como o Programa de Acessibilidade na Educação Superior de 2005<sup>30</sup> e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008<sup>31</sup> colaboraram significativamente para o aumento de matrículas de alunos com deficiência, porém estes marcos legais não conseguiram alcançar os objetivos de garantir,

“acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

-Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

---

30. Teve por objetivo, dentre outros, criar maiores possibilidades para que as IES organizassem propostas de ações voltadas para acesso ao ensino superior, incentivando a criação e o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IES (BRASIL, 2005, 2007)

31. Visava desenvolver ações para promover o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência no ensino superior brasileiro (BRASIL, 2008).

- Atendimento educacional especializado;
  - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
  - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
  - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
  - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.”
- (BRASIL, 2008)

É possível averiguar o aumento nos números de matrículas de estudantes com deficiência nos últimos anos. Em 2009, de acordo com os dados do INEP existiam 23 135 matrículas de alunos com deficiência no ensino superior em 2018 esse número saltou para 59 496, um aumento de aproximadamente 257%, enquanto o número total de matrículas no mesmo período representou um aumento de 172,5% (CABRAL et al., 2020). Esses dados corroboram com a afirmativa de que o acesso ao ensino superior das pessoas com deficiência ampliou-se consideravelmente nos últimos anos, influenciado pelas políticas públicas inclusivas, porém de acordo com os dados somente 0,54% da população com deficiência, na faixa etária delimitada, encontraram-se matriculada. O direito à progressão escolar para os alunos com deficiência ainda se coloca como um desafio à sociedade brasileira.

A representação limitada dos estudantes com deficiência nas universidades reflete a falta de mecanismos que sustentam tanto o acesso quanto a permanência no contexto das exigências peculiares à educação superior (LIZ, 2017). As pessoas com deficiência que optaram por cursar essa etapa de ensino estão amparadas legalmente, porém somente as políticas públicas, por mais significativas que tenham sido, não garantiram até os dias atuais o direito à progressão escolar.

Analisando a relação das matrículas dos estudantes com deficiência a partir das relações de gênero, inicialmente destaca-se que, de acordo com Ferraro (2009) o uso do termo gênero nos permite trabalhar com a variável sexo como utilizada habitualmente pelo IBGE em seus levantamentos e que, ao mesmo tempo, a categoria analítica gênero pode ser introduzida, justamente para contraditar o determinismo biológico na explicação das desigualdades sociais e educacionais existentes entre homens e mulheres (FERRARO. 2009, p. 817). De acordo com Ferraro (2010):

Obviamente, os recenseadores perguntam sobre o sexo das pessoas, não sobre o seu gênero. Por isso, as tabelas e gráficos construídos a partir dos

dados assim obtidos classificam as pessoas segundo o sexo, não segundo o gênero. São os(as) pesquisadores(as) que introduzem gênero como uma categoria analítica. (FERRARO, 2010, p. 508)

Neste relatório de pesquisa, os quadros e tabelas com a variável sexo são apresentados da mesma forma como é utilizada pelo INEP e pelo IBGE, ao mesmo tempo, a categoria analítica gênero é utilizada para tratar das desigualdades resultantes das determinações sociais (FERRARO, 2010, p. 509). Compreender gênero não significa fazer a distinção entre o biologicamente e o socialmente dado, se faz necessário considerar, em uma análise de perspectiva de gênero que “numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constitui sobre os sexos” (LOURO, 2014).

Ao observamos a distribuição por gênero da população brasileira de acordo o IBGE, em 2010 na faixa etária de 15 a 59 anos, a população brasileira era composta por 63 348 573 (51,0%) de pessoas do sexo feminino e 60 884 335 (49,0%) pessoas do sexo masculino, indicando uma pequena vantagem numérica da proporção de mulheres em relação ao número de homens. Dentre as pessoas com deficiência, ainda de acordo com o IBGE, a vantagem numérica das mulheres foi mais significativa, alcançando 16 465 993 (56,6%) femininas e 12 618 758 (43,4%) masculinas.

Como citado anteriormente, o Brasil atingiu a equidade de gênero no ensino superior na década de 1990. Segundo Ricoldi e Artes (2016) em 2010 a distribuição das matrículas nas IES era de 56,5% de mulheres e 43,5% de homens. Quando comparado aos dados de 2019 a taxa a favor das mulheres manteve-se. Nove anos depois, de acordo com o INEP, a distribuição por sexo foi de 56,2% femininas e 43,8% masculinas. Esses dados indicam que, na atualidade, as questões relativas exclusivamente à gênero não são um impeditivo de ingresso ao ensino superior como historicamente foi constatado.

Ao observar as matrículas por um viés de gênero através de um recorte relativo à deficiência é possível observar a inversão desta realidade.

Tabela 2 - Número de matrículas de alunos com e sem deficiência nas IES em 2019

<b>M</b>	<b>Mat</b>
<b>a</b>	<b>r</b>
<b>t</b>	<b>c</b>
<b>r</b>	<b>ul</b>

		í c u l a s d e a l u n o s s e m d e f i c i ê n c i a		a d e a l u n o s c o m d e f i c i ê n c i a
Mulheres	6 589 071	56,2 %	31 744	47,6 %

Homens	5 127 982	43,8 %	35 066	52,4 %
<b>Total</b>	11 717 053	100 %	66 750	100 %

Fonte: Projetado pela autora com base nos dados do INEP.

Dentre os estudantes matriculados no ensino superior e que possuem alguma forma de deficiência 47,6% são mulheres e 52,4% homens. Os dados indicam que as mulheres sem deficiência conseguiram, ao longo do processo histórico, ultrapassar as taxas masculinas de escolarização em todas as etapas de ensino, esta realidade não se estendeu a todas as mulheres da mesma forma. Apesar da população feminina com deficiência ser maior do que a população masculina com deficiência, a matrícula de mulheres no ensino superior é menor entre elas, o que revela, seguindo Michelle Pereira, uma dupla desvantagem, porque mesmo com a maior incidência populacional, a essas são oferecidas as menores possibilidades de escolarização (PEREIRA, 2016, p.83).

Apesar dos avanços legais que proporcionaram o aumento do número de matrículas das pessoas com deficiência, visando assegurar oportunidades iguais de acesso, a desvantagem educacional das mulheres com deficiência em relação aos homens é significativa. Os obstáculos que impedem os sujeitos público alvo da educação especial de participarem plenamente dos processos educacionais alijam mais as mulheres do que os homens. Essa realidade, de uma maior proporção de homens do que de mulheres com deficiência matriculadas, não é uma exclusividade do ensino superior, ela reflete o que já foi evidenciado por outros estudos de que, em qualquer modalidade de ensino e em qualquer nível, as mulheres com deficiência estão em maior desvantagem social do que os homens com deficiência (VEDOATO, 2015; GONZALES, 2013; PEREIRA, 2016).

Mesmo com a maior proporção de alunos matriculados no ensino superior sendo de mulheres, uma análise mais aprofundada das relações de gênero demonstra que esta vantagem numérica não se traduz em uma maior equidade ao observar-se demais marcas sociais, como por exemplo a deficiência. Neste sentido, debate-se a seguir as relações raciais sobrepostas às questões de gênero e deficiência no ensino superior brasileiro.

Destaca-se que o Censo Demográfico e o Censo do Ensino Superior trazem

subdivisões da categoria cor e raça, estas são: branca, preta, parda, amarela e

indígena<sup>32</sup>. Neste trabalho será adotado o termo negro para os alunos classificados como pretos e pardos, o que já constitui prática frequente nas pesquisas sociais em geral e nas pesquisas educacionais em particular (FERRARO, 2010, p. 512).

Conforme Santos (2002) essa agregação se justifica pois

“pretos e pardos [formam], tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum” (SANTOS, 2002: 13).

A distribuição das matrículas do ensino superior por cor e raça, de acordo com os dados do INEP, juntamente aos dados do IBGE, pode ser observada na tabela abaixo.

Tabela 3 - Total de matrículas dos estudantes de graduação das IES, segundo cor/raça - Brasil – 2019

Cor/raça	P	A	A
	o	l	l
	p	u	u
	u	n	n
	l	o	o
	a	s	s
	ç	g	c
	ã	e	o
	o	r	m
	1	a	d
	5	l	e
	-		f
	5		i
	9		c
	a		i
	n		ê

	o s		n c i a
<b>Branca</b>	4 7 , 3 %	4 2 , 5 %	4 4 , 8 %
<b>Negros</b>	5 1 , 1 %	3 7 , 3 %	4 3 , 3 %
<b>Amarela</b>	1 , 2 %	1 , 7 %	1 , 9 %
<b>Indígena</b>	0 , 4 %	0 , 6 %	0 , 6 %
<b>Total</b>	1 2 4 2 3 2 9 0 8	1 1 7 1 7 0 5 3	6 6 7 5 0

Fonte: INEP: Microdados do Censo do Ensino Superior – 2019. IBGE: Microdados Censo Demográfico - 2012. Elaboração própria.

A população brasileira, de acordo com o IBGE, se auto declarou 47,3% branca, 51,1% negra, 1,2% amarela e 0,4% indígena. O INEP ao levantar a distribuição das

32. O Censo do Ensino Superior apresenta ainda as categorias: Não quis declarar e sem resposta. O Censo Demográfico não possui a categoria “Não quis responder”, somente a “Sem resposta”.

matriculas por um recorte de cor ou raça indicou que 42,5% dos estudantes universitários se auto declaram brancos, 37,3% negros, 1,7% amarelos e 0,6% indígenas<sup>33</sup>. Se o Brasil fosse um país racialmente justo, as diferenças entre as proporções dos grupos étnicos seriam similares à proporção desses grupos na sociedade, porem na distribuição das matrículas esta relação não se mantém, estando em desvantagem aos estudantes negros. Os dados vão ao encontro da pesquisa de Tatiana Silva (2020) que apontou na população brasileira, de acordo com dados do IBGE, no ano de 2017, a presença de 22,9% da população branca, com mais de 25 anos, detentora do diploma de curso superior completo, enquanto a proporção de negros com a mesma escolaridade era de 9,3% (SILVA, T. p.23, 2020).

Os dados relativos à cor e raça interseccionados as questões de gênero, apontam uma desvantagem para os estudantes negros e negras em todos os cenários. Entre as matrículas femininas: 41,8% são alunas brancas, 37,5% negras, 1,8% amarelas e 0,6% indígenas. Dentre as matriculas masculinas 42,5% são alunos brancos, 43,3% negros, 1,9% amarelos e 0,6% indígenas.

Apesar da aprovação da Lei 12.711 de 2012, que instituiu as cotas étnicas e raciais nas universidades federais e nos institutos de ensino superior, esta acabou gerando um paradoxo, pois ao mesmo tempo que permitiu aos estudantes negros usufruírem da política pública, ampliando o direito à educação, expandido e reverberado as pautas do movimento negro de reivindicações e ações políticas, não efetivou seu objetivo de garantir a igualdade racial nos bancos universitários. A presença de negros no ensino superior vem crescendo nos últimos, a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, divulgada em 2020, apontou um crescimento de 25%, entre 2009 e 2015, de alunos negros nas universidades brasileiras (IPEA, 2016). A Lei de Cotas foi fundamental para a construção deste novo cenário. A realidade atual apresenta-se como um desafio, pois que a sociedade brasileira ainda tem um caminho a percorrer visando a diminuição das desigualdades raciais.

---

33. Diferentemente da pesquisa do IBGE, o Censo do INEP possui como possíveis respostas as opções “Não quis responder” e “Sem informação” que juntas somam 18,2% das declarações sobre cor/raça das IES.

A sobreposição dos dados relativos aos estudantes com deficiência por um viés de cor e raça foram as que apresentaram as menores desigualdades raciais. Dentre os alunos com deficiência 44,8% eram brancos, 43,3% negros, 1,9% amarelos e 0,6% indígenas. Entre os estudantes com deficiência a vantagem numérica de estudantes brancos se mantém sendo consideravelmente menor do que as demais comparações.

Para Orlando e Caiado (2014) a questão não é somente reafirmar a importância de garantir a universalização do acesso à educação das pessoas com deficiência, às mulheres e aos estudantes negros, mas questionar as reais condições de acesso desses grupos. Os dados indicam que os estudantes com deficiência matriculados nas IES ainda representam uma parcela muito baixa das pessoas com deficiência nas universidades assim como os estudantes negros são os que possuem as menores taxas de acesso quando comparadas à distribuição por cor e raça da população. Ricoldi e Artes (2016) apontam que as ações afirmativas levaram a uma grande alteração na composição dos do perfil dos estudantes nas IES contudo, ainda assim, o percentual de estudantes negros é minoritário (Ricoldi e Artes, 2016) esta afirmativa se faz válida para os alunos com deficiência.

Analisando a dinâmica e o funcionamento das desigualdades quando somadas, é possível identificar que a democratização do ensino superior atingiu determinadas parcelas da população de forma desiguais. As mulheres passaram a somar a maior parte das matrículas das IES, isso não incluiu as mulheres negras e tão pouco as pessoas com deficiência, que continuam sendo sub-representações.

#### **4.2. Distribuição das matrículas por categorias administrativa**

Os dados do INEP podem ser analisados a partir da categoria administrativa das IES. As categorias encontram-se divididas nas modalidades: Público Federal, Público Estadual, Público Municipal, Privada com fins lucrativos, Privada sem fins lucrativos e Especial. A distribuição das matrículas de acordo com a categoria administrativa, tanto das matrículas gerais quanto das matrículas dos alunos com deficiência encontra-se no quadro a seguir,

Quadro 2 - Distribuição das matrículas gerais no Ensino Superior (2019) e dos alunos com deficiência por categoria administrativa da IES

<b>Distribuição das matrículas de acordo com a categoria administrativa das IES</b>		
<b>Categoria Administrativa das IES</b>	<b>Matrículas Gerais</b>	<b>Matrículas PCD</b>
Federal	13,6 %	27,0 %
Estadual	6,7 %	7,7 %
Municipal	0,7 %	0,3 %
Privada c/ fins lucrativos	55,2 %	43,6 %
Privada s/ fins lucrativos	23,7 %	21,3 %
Especial	0,3 %	0,2 %

Fonte: INEP: Microdados do Censo do Ensino Superior – 2019. Elaboração própria.

Em 2019 a maior parcela dos estudantes estava matriculada em instituições privadas de ensino superior. As IES privadas somaram 78,9% das matrículas gerais, enquanto as IES públicas apresentaram 21,1% do total. As instituições privadas apresentaram um quadro de matrículas 375,7% maior que as instituições públicas. Dentre os alunos com deficiência, 64,9% estavam matriculados na rede privada e 35,1% na rede pública, sendo que a rede privada apresentou 185,4% a mais de matrículas quando comparada as matrículas da rede pública entre os alunos com deficiência.

Das matrículas gerais, as instituições privadas com fins lucrativos somaram 55,2% do total, as privadas sem fins lucrativos 23,7%, as federais 13,6%, as estaduais 6,7% e as municipais 0,7%. Entre os estudantes com deficiência, às instituições privadas com fins lucrativos somaram 43,6% das matrículas, as privadas sem fins lucrativos 21,3%, às federais 27,0%, as estaduais com 7,7% e as municipais com 0,3% do total.

A diferença significativa de matrículas em IES privadas em contrapartida com as públicas fica evidente, mostrando a hegemonia desta esfera neste nível

educacional. Uma das possíveis causas desta realidade pode ser associada a aplicação do Programa Universidade para Todos (Prouni), através da Lei nº 11.096 de 2005, que regulamentou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. O Prouni ao mesmo tempo que favoreceu o processo de ampliação das matrículas em IES públicas através da interiorização das mesmas, buscando diminuir as desigualdades regionais, fomentou o ritmo da ampliação do

setor privado, seguindo “uma tendência de longa data observada na educação superior brasileira: a preponderância da oferta por parte de instituições particulares” (CANZIANI, 2018, p.27). A grande ampliação da rede privada foi favorecida por ações como a redução fiscal para entidades com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2016). O crescimento das IES privadas dependeu, em grande medida, desse incentivo. De acordo com Cabral (2020) a taxa de crescimento das matrículas das universidades públicas, no período de 2009 a 2018, foi de 155,2%, enquanto as taxas da rede privada atingiram um crescimento de 178% (CABRAL, 2020).

As instituições federais foram as que mais significativamente agregaram matrículas de estudantes com deficiência. Esse dado pode ser compreendido como reflexo das políticas inclusivas de acesso e permanência no ensino superior. A implementação de ações afirmativas, que tiveram como foco as universidades federais e os Institutos Federais de Educação através de programas como: o *INCLUIR*<sup>34</sup> (BRASIL, 2005); a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*<sup>35</sup> (BRASIL, 2008); o Decreto nº 7.611<sup>36</sup> (BRASIL, 2011); e a ampliação da Lei nº 12.711, a Lei das Cotas (BRASIL, 2012), “certamente, representaram uma conquista pelo fundamental direito humano de pessoas [com deficiência] serem reconhecidas como diferentes enquanto seres biológicos e sociais, mas nem por isso desiguais enquanto cidadãos”. (FERREIRA e DUARTE, 2010, p. 19).

O fato da evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência ter ocorrido sobretudo em instituições públicas federais aponta que, mesmo uma camada mínima da população com deficiência esteja efetivamente matriculada no ensino superior (MARTINS, et al., 2015), às políticas públicas inclusivas, implementadas nos últimos 10 anos, ampliaram a participação desse alunado nas instituições onde foram aplicadas, caracterizando as IES federais como o *locus* das políticas públicas do processo de democratização do ensino superior para estudantes com deficiência.

---

34. Disponibilizou apoio financeiro do MEC para apoiar projetos de criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais e estaduais.

35. Discorreu sobre a adequação arquitetônica para acessibilidade assim como de aquisição por parte das IES de recursos tecnológicos acompanhado do desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e da formação de profissionais para práticas inclusivas.

36. Dispôs sobre a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais.

Como a maior parcela de matrículas das pessoas com deficiência está nas instituições federais de ensino superior, a maior presença dos alunos negros também se encontra nesta categoria administrativa. Como apresentado anteriormente, 42,5% dos estudantes matriculados nas IES se autodeclaram brancos, 37,3% negros, 1,7% amarelos e 0,6% indígenas. De acordo com o INEP, ao desfragmentamos a distribuição das matrículas por cor e raça, de acordo com a categoria administrativa das instituições encontra-se a distribuição indicado no quadro abaixo:

Quadro 3 Distribuição das matrículas por cor e raça, de acordo com a categoria administrativa das instituições

	<b>Negro s</b>	<b>Bra nc os</b>	<b>Amar elos</b>	<b>Índige nas</b>	<b>Sem informação</b>
<b>Federal</b>	47,4 %	38, 2 %	1,4 %	0,9 %	1 2 , 1 %
<b>Estadual</b>	34,2 %	42, 8 %	2,4 %	0,5 %	2 0 , 1 %
<b>Municipal</b>	20,4 %	59, 9 %	1,8 %	0,2 %	1 7 , 7 %
<b>Privada com fins lucrativas</b>	38,2 %	37, 6 %	1,8 %	0,7 %	2 1 , 7 %
<b>Privada sem fins lucrativos</b>	31,1 %	54, 1 %	1,3 %	0,8 %	1 2 , 7 %
<b>Especial</b>	33,5 %	42, 3 %	1,3 %	0,5 %	2 0 , 4 %

Fonte: INEP: Microdados do Censo do Ensino Superior – 2019. Elaboração própria.

Entre as IES públicas, nas federais os estudantes autodeclarados negros somaram 47,4%, brancos 38,2%, amarelos 1,4% e indígenas 0,9%. Nas IES estaduais os autodeclarados brancos somam 42,8%, negros 42,8%, amarelos 2,4% e indígenas 0,5%. As municipais apresentaram a maior discrepância na distribuição por cor e raça dos estudantes, com 59,9% dos estudantes declarados brancos, 20,4% negros, 1,0% amarelos e 0,2% indígenas.

Dentre as IES privadas, as instituições sem fins lucrativos apresentaram 38,2% de estudantes negros, 37,6% brancos, 1,8% amarelos e 0,7% indígenas. As privadas sem fins lucrativos possuíam 54,1% de estudantes brancos, 31,1% negros, 1,3% amarelos e 0,8% indígenas. As IES especiais apresentaram 42,3% de estudantes brancos, 33,5% de estudantes negros, 1,3% amarelos e 0,5% indígenas.

É possível confirmar, como já apresentado anteriormente, que as universidades brasileiras são majoritariamente compostas por alunos brancos. As instituições privadas sem fins lucrativos, especiais, estaduais e municipais apresentaram a

maioria de seus estudantes autodeclarados brancos. Porém essa realidade se altera quando observamos mais atentamente as distribuições por cor e raça das instituições federais, que possuíam a maior concentração de estudantes negros. Assim como a maior parcela de matrículas das pessoas com deficiência estava nas instituições federais, a maior presença dos alunos negros também se encontra nesta categoria administrativa. Esses dados demonstram que as ações afirmativas em prol da promoção da igualdade de acesso ao ensino superior alteraram o perfil dos estudantes universitários nas IES em que foram aplicadas, mais especificamente as IES federais.

Entre os alunos com deficiência, os autodeclarados negros somam 44,8% do total das matrículas, seguindo dos estudantes brancos com 43,3%, amarelos com 1,9% e indígenas com 0,6%. Sem informações, somam juntos 9,4%. A disparidade racial entre os alunos com deficiência é significativamente menor quando comparada a desproporção racial das matrículas gerais. A distribuição por cor e raça dos estudantes com deficiência de acordo com a categoria administrativa das instituições encontra-se no quadro abaixo:

Quadro 4 – Distribuição dos estudantes por cor e raça de acordo com a categoria administrativa das IES

	<b>Negros</b>	<b>Branco s</b>	<b>Amarelo s</b>	<b>Indígen as</b>	<b>Sem informaç ão</b>
<b>Federal</b>	59,2 %	32,4 %	1,5 %	0,6 %	6,3 %
<b>Estadual</b>	37,0 %	42,1 %	2,0 %	0,5 %	15,9 %
<b>Municipal</b>	20,8 %	73,0 %	2,2 %	0,6 %	3,4 %
<b>Privada com fins lucrativas</b>	43,0 %	42,5 %	2,2 %	0,8 %	11,5 %

<b>Privada sem fins lucrativos</b>	33,4 %	58,7 %	1,7 %	0,4 %	5,8 %
<b>Especial</b>	52,1 %	41,9 %	1,7 %	2,6 %	1,7 %

Fonte: INEP: Microdados do Censo do Ensino Superior – 2019. Elaboração própria.

Entre as IES públicas, as instituições federais agregaram o maior número de estudantes autodeclarados negros e com deficiência, com 59,2% das matrículas, seguido pelos brancos com 32,4%, amarelos com 1,5% e indígenas com 0,6%. As estaduais possuíam 42,1% dos estudantes autodeclarados brancos, 37,0% negros, 2,2% amarelos e 0,5% indígenas. As municipais apresentaram novamente a maior

discrepância entre alunos brancos e negros entre os estudantes com deficiência, com 73,0% dos alunos autodeclarados brancos, seguido por 20,8% de alunos negros, 2,2% de estudantes amarelos e 0,6% de indígenas.

Das IES privadas, as com fins lucrativos apresentaram 43,0% dos estudantes com deficiência autodeclarados negros, 42,5% brancos, 2,2% amarelos e 0,8% indígenas. Nas instituições privadas sem fins lucrativos, 58,7% são autodeclarados brancos, 33,4% negros, 1,7% amarelos e 0,4% indígenas. As instituições especiais também apresentaram 52,1% de alunos negros e com deficiência, os autodeclarados brancos foram 41,9%, amarelos 1,7% e indígenas 2,6%.

Ao discutir as políticas de democratização do ensino superior referente à inclusão das camadas desfavorecidas socialmente nos cursos de graduação a partir das categorias administrativas das instituições de ensino, destaca-se a inclusão de novos perfis de estudantes, sobretudo em instituições federais, sendo esta categoria a principal responsável pelas mudanças de perfil dos estudantes universitários, em um modelo de universidade que, em grande medida, não se alterou (PAULA, 2017).

A categoria administrativa das IES também pode ser investigada de acordo com a modalidade de ensino. As modalidades de ensino dividem-se em 2 ensino presencial e o ensino à distância (EaD).

De acordo com dados do INEP, do total das matrículas no ano de 2019, 69,2% enquadram-se na modalidade presencial e 30,8% à distância. Dentre os alunos com deficiência, 74,1% estavam matriculados na modalidade presencial e 25,9% no EaD. Abaixo encontra-se a distribuição de acordo com a modalidade de ensino e a categoria administrativa das IES,

Quadro 5 – Distribuição das matrículas por modalidade de ensino de acordo com as categorias administrativas da IES

Categoria administrativa	Presencial	A distância
Público	9	7
Federal	2	,4

	6 %	%
Público Estadual	8 7	1 2
	, 5 %	, 5 %
Público Municipal	9 6	3
	, 2 %	, 8 %

Privado com fins lucrativos	54,5 %	45,5 %
Privado sem fins lucrativos	83,8 %	16,2 %
Especial	100,0 %	0,0 %

Fonte: INEP: Microdados do Censo do Ensino Superior – 2019. Elaboração própria.

Analisando a modalidade de ensino de acordo com as categorias administrativa verifica-se que as IES federais apresentaram 92,6% dos alunos no sistema presencial e 7,4% no EaD. As IES estaduais contam com 87,5% dos matriculados no sistema presencial e 12,5% à distância. As instituições municipais apresentam 96,2% do ensino presencial e 3,8% no sistema EaD. Entre as instituições privadas, as com fins lucrativos apresentaram as menores taxas de ensino presencial, 54,5% e, automaticamente, a maior taxa de alunos matriculados no ensino a distância, 45,5%. As IES privadas sem fins lucrativos tiveram 83,8% dos alunos no ensino presencial e 16,2% no ensino a distância. Das instituições especiais, 100% dos alunos estavam matriculados no ensino presencial.

De acordo com os dados é possível identificar uma concentração de matrículas em cursos EaD na rede privada de ensino, principalmente nas instituições com fins lucrativos. Esta tendência de crescimento do ensino a distância é confirmada a cada ano na educação superior brasileira. De acordo com o Censo, em 2019, pela primeira vez na história, na rede privada, o número de ingressantes em cursos de EaD ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram a graduação presencial. Ao todo, 50,7% dos alunos que ingressaram em instituições privadas optaram por cursos de EaD, em contraponto, 49,3% dos estudantes escolheram ingressar na modalidade presencial (MEC, 2020). Ainda de acordo com o Ministério da Educação,

Entre 2009 e 2019, o número de matrículas em cursos à distância aumentou 378,9%. Ingressantes em cursos de EaD correspondiam a 16,1% do total de calouros, em 2009. Em 2019, esse público representou 43,8% do total de estudantes que iniciaram a educação superior (MEC, 2020).

A educação a distância é defendida por seus adeptos como uma das estratégias de democratização do ensino superior, capaz de ampliar as possibilidades

de acesso a parcelas cada vez maiores da população. Ao analisarmos os resultados

do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)<sup>37</sup> constata-se uma realidade desfavorável a esta modalidade de ensino. Desde 2015 o MEC passou a publicar separadamente dos dados Enade, referentes aos alunos matriculados na modalidade EaD dos alunos matriculados nos cursos presenciais, com isso foi possível identificar que os cursos EaD, do ciclo 2015-2017, apresentaram a pontuação de 1,81, enquanto o resultado dos cursos presenciais foi de 2,27. (BIELSCHOWSKY, 2018).

De acordo com Cortelazzo e Elisei (2021),

Os cursos presenciais apresentaram os maiores percentuais de notas 4 e 5 em todos os anos, à exceção de nota 4 em 2015, quando os valores foram próximos a 50%. Do mesmo modo, em 2016 e em 2017, os cursos à distância tiveram maiores percentuais de notas 1 e 2 quando comparados aos presenciais. Finalmente, as notas 3 oscilaram pouco e de forma aleatória, mantendo-se em torno dos 50% em todos os anos.

A educação a distância, para ser um instrumento de democratização do ensino superior precisa assegurar a qualidade do ensino, proporcionando acesso à conhecimentos e crescimento pessoal e profissional, no entanto de acordo com Malanchen (2007),

o interesse na democratização do acesso à educação, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar suas vidas, carrega outra intenção: a de formar mão de obra especializada para a nova fase de acumulação do capital que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis. [...] isso também ocorre por meio da EaD, que tem nas Tecnologias da Informação e Comunicação sua melhor forma de operacionalização. Em outros termos, a educação passa a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, deixando em segundo plano a questão da educação como instrumento de emancipação humana (MALANCHEN, 2007, p.211.).

---

37. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. As médias são padronizadas considerando o desempenho médio nacional e o desvio padrão. Dessa forma, é possível chegar aos conceitos que variam de 1 a 5. As graduações com nota 3 estão dentro do rendimento comum ou próximo a ele. As notas 1 e 2 mostram que o curso está abaixo das expectativas. Os conceitos 4 e 5 indicam que a graduação avaliada está com uma performance superior à média das demais.

A análise do perfil dos estudantes matriculados nos cursos presenciais e na modalidade EaD, pela lente da inclusão dos alunos com deficiência por um viés de gênero, cor e raça encontra-se descrita a seguir.

No tocante a distribuição por gênero o ensino presencial possuía 54,4% de matrículas de mulheres e 45,6% de homens. No ensino a distância tem-se a predominância de mulheres, que ocupam 59,8% das matrículas, enquanto os homens representam 40,2% do ensino na modalidade EaD. Mesmo as mulheres ocupando 56,1% das matrículas nas IES e os homens 43,9%, elas encontram-se em maior expressão nos cursos à distância, apontados, de acordo com a avaliação do ENADE, como sendo cursos de menor qualidade.

Ainda observando a modalidade de ensino, agora de acordo com a distribuição dos alunos por cor e raça, é possível observar que dos alunos autodeclarados brancos, 71,8% estão no ensino presencial e 28,2% no ensino à distância. Dos estudantes negros, 68,5% estão em cursos presenciais e 27,9% à distância. Dentre os alunos amarelos, 69,1% estão no ensino presencial e 30,9% no EaD e os indígenas apresentam 76,0% dos estudantes na modalidade presencial e 24,0% à distância. Os alunos indígenas e os alunos brancos apresentaram as maiores taxas de matrículas no ensino presencial enquanto os estudantes autodeclarados negros apresentaram o menor índice nesta modalidade.

A distribuição por cor e raça de acordo com modalidade de ensino, indica que dos estudantes matriculados no ensino presencial, 43,7% são brancos, 37,0% negros, 1,7% amarelos e 0,7% indígenas. Dentre os alunos matriculados nos cursos EaD, com 38,5% dos estudantes são brancos, 38,2% são negros, 1,7% são amarelos e 0,5% são indígenas. Em todas as modalidades de ensino os alunos brancos são maioria, essa discrepância é maior no ensino presencial. No ensino a distância, mesmo os estudantes autodeclarados brancos estando em maior porcentagem, a taxa de alunos negros é muito similar aos estudantes brancos.

Na categoria cor e raça, o Censo possui como opção de resposta as alternativas “não quis responder” e “sem resposta”. Na modalidade presencial 16,7%

dos estudantes não quiseram responder sobre a autodeclaração racial enquanto “sem respostas” somaram 0,2%. Na modalidade à distância 21,1% dos matriculados não quiseram responder às questões sobre autodeclaração étnica e 0,1% ficaram sem responder. Esses dados indicam taxas relevantes que, se respondidas, poderiam colocar maior luz aos debates raciais dentro das IES.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos dados do Censo do Ensino Superior possibilitou a construção de um panorama das matrículas de graduação nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. A partir da pergunta: Como as relações entre as marcas sociais da deficiência, de gênero e raça influenciam as condições de acesso às IES? As estatísticas públicas foram utilizadas para o desenvolvimento de importantes debates acerca dos processos de democratização desta etapa de ensino.

O acesso à educação de minorias sociais como as pessoas com deficiência, as mulheres e a comunidade negra, configurou-se historicamente no Brasil como um processo excludente. Porém nos últimos anos, ocorreu uma expansão significativa das taxas de acesso desses grupos nas IES. Este movimento foi promovido por meio de políticas públicas de caráter inclusivo direcionadas à universalização dos direitos civis, políticos e sociais e tiveram como base o princípio da igualdade de todos perante a lei, visando a redução das desigualdades sociais (CURY, 2005). O conceito de políticas inclusivas também se refere ao direito à diferença, focalizando em grupos socialmente vulneráveis, devido a um histórico marcado pela exclusão (PEREIRA, 2016, p. 122). A ampliação das políticas públicas foi impulsionada por diversos movimentos de pressão de grupos representativos, assim como pelo processo e adequação ao pleito mundial. Os organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), suscitaram a ampliação do investimento em educação, no sentido de favorecer o acesso de grupos socialmente desfavorecidos ao ensino público (MARTINS, et al, 2015).

Com o processo de abertura e ampliação das vagas nas IES, tanto públicas quanto privadas, ocorreu gradualmente a alteração no perfil dos estudantes. Estas mudanças se deram de forma tímida e insuficiente para assegurar que os espaços educacionais pudessem ser considerados democráticos, ou seja, garantindo a equidade entre os diversos extratos sociais que compõem a sociedade brasileira.

A utilização dos dados do Censo Demográfico de 2010, permitiu a caracterização da população brasileira, identificando as taxas de pessoas com deficiência e a distribuição por sexo e por cor/raça, sendo possível verificar as correspondências entre às proporções dos índices de matrículas das IES e às desigualdades de acesso entre homens e mulheres, brancos e negros, alunos com e sem deficiência, partindo do princípio de que a inclusão é um movimento educacional, social e político que visa defender o direito de todas as pessoas a participarem da sociedade (FREIRE, 2008) e terem acesso aos direitos civis, como por exemplo, a educação.

A distribuição da população brasileira, de acordo com o IBGE, é de mais de 51% da população negra e aproximadamente 49% de brancos, porém nas IES esse número inverte-se, sendo mais de 42% dos estudantes matriculados autodeclarados brancos em relação a menos de 38% dos alunos autodeclarados negros. Ainda de acordo com os dados do IBGE, a incidência populacional das pessoas com deficiência é de mais de 23% de acordo com dados do INEP, dos alunos matriculados nas IES, somente 0,54% são estudantes com deficiência. Esse dado escancara o fato das pessoas negras e com deficiência estarem em uma desvantagem social mais acentuada, não conseguindo atingir as etapas finais da progressão escolar garantida por Lei.

No tocante às questões de gênero, segundo o IBGE, 51% da população brasileira é constituída por mulheres e 49% por homens. Ao observarmos os dados de matrículas do INEP, 56,6% das matrículas são de mulheres e 43,4% de homens, apontando que as mulheres ultrapassaram as taxas de matrículas no ensino superior em relação aos homens. Porém, como mencionado anteriormente, essa realidade não atingiu todas as mulheres da mesma forma. Ao desfragmentar as taxas de matrículas femininas pela categoria cor e raça, observa-se que dentre elas, 41,8% são mulheres brancas e 37,5% de mulheres negras.

Da mesma maneira, ao observarmos as taxas de matrículas das pessoas com deficiência pelo viés de gênero, é possível verificar que de acordo com o IBGE às pessoas do sexo feminino representavam 56,6% das pessoas com deficiência enquanto às pessoas do sexo masculino somavam 43,4% do total, revelando uma vantagem numérica entre as mulheres com deficiência de 5,6%. Contudo, de acordo com o INEP, as matrículas femininas das estudantes com deficiência somam 47,6% enquanto as masculinas ocupam 52,4% das vagas. É possível verificar que a superação das desigualdades de gênero nas IES, ocorrida ao longo dos anos 90, não assegurou o direito à progressão escolar de maneira similar para todas as mulheres pois a sobreposição da marca social gênero, acrescida às marcas da raça e deficiência, apontam um prejuízo por parte das estudantes negras e com deficiência, que se mantém sub-representadas nos bancos universitários.

A distribuição das matrículas de acordo com as categorias administrativas das IES, também apresentaram importantes discrepâncias. Ao comparar-se a distribuição das matrículas por cor e raça, de acordo com a categoria administrativa observa-se que nas instituições privadas, os alunos autodeclarados brancos somam 54,5% das matrículas e os alunos negros 45,5%. Nas instituições públicas essa realidade se altera, estando em favor dos estudantes negros, com 47,4% das matrículas enquanto os estudantes brancos são 39,2% do total. Esses dados apontam que as IES públicas são o espaço de menor sub-representações dos estudantes negros, porém como às IES públicas somam apenas 21% do total de matrículas do ensino superior, os estudantes negros continuam sendo minorias numéricas nesta etapa de ensino.

As instituições privadas agregam 64,9% das matrículas das pessoas com deficiência, sendo 49,9% femininas e 50,1% masculinas. Às IES públicas somam 35% dos estudantes com deficiência sendo 43,1% femininas e 56,9% masculinas. Tanto na rede pública quanto na rede privada às matrículas femininas das estudantes com deficiência estão em desvantagem em relação às masculinas, sendo maior esta diferença nas IES públicas.

A modalidade de ensino, distribuída entre ensino à distância e ensino presencial, também foi analisada. O ensino presencial contava, em 2019, com 69,2% das matrículas, enquanto a EaD somava 30,8% do total das matrículas. Entre as matrículas no ensino presencial, 54,4% são femininas e 45,6% masculinas. Nas

matrículas referentes aos EaD, as matrículas femininas ocupam 59,8% do total, enquanto as matrículas masculinas somam 40,2%. Esses dados indicam que as mulheres são a grande maioria do ensino a distância no Brasil atingindo quase 60% do total de estudantes matriculados nesta modalidade.

No tocante as relações raciais e a modalidade de ensino, no ensino presencial 43,7% são de estudantes brancos enquanto 37% são matrículas de estudantes negros. No ensino EaD, autodeclarados brancos somam 38,5% e negros 38,2%. A igualdade racial das matrículas está presente na modalidade à distância. No ensino presencial os negros encontram-se sub-representados, com uma diferença porcentual de 6,7%. Entre os alunos com deficiência 74,1% no modelo presencial e 25,9% à distância, sendo a modalidade presencial composta por 46,1% de matrículas femininas e 53,9% masculinas. O ensino à distância apresentou a única distribuição em que as mulheres com deficiência são maioria, com 51,7% das matrículas, enquanto os homens somam 48,3% do total.

Os dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Superior têm sido amplamente divulgados pelo Estado como um indicador do sucesso das políticas públicas numa perspectiva inclusiva. Porém o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. Nesta pesquisa foi possível identificar que marcas históricas de desigualdade continuam sendo uma das características dessa etapa de ensino, que mesmo tendo sido alvo de diversas políticas públicas, ainda se mantêm como um espaço de luta e que precisa ser socializado de forma igualitária entre os diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

As pessoas com deficiência ainda não alcançaram a garantia de seus direitos educacionais, e são o grupo com a maior falta de representação no ensino superior, não atingindo 1% do total. Destacamos também que as pessoas negras se encontram em desvantagem em todas as análises realizadas, com exceção para a as IES federais, onde negros e negras são maioria. A IES federais, foram as que mais se aproximaram da perspectiva de uma educação plural, sendo o espaço de maior justiça racial, agregando também as maiores taxas de matrículas de pessoas com deficiência, esta categoria administrativa representa somente 13% do total das vagas ofertadas.

Não é coincidência que os espaços de maior pluralidade sejam uma parcela muito pequena no universo das mais de 12 milhões de matrículas no ensino superior. Mézaros (2008) afirma que esta realidade se dá, pois as reformas educacionais realizam ajustes menores, com o objetivo de corrigir detalhes defeituosos da ordem estabelecida, de forma que seja mantida intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, conformando a regra geral mas de forma alguma pretendendo alterar a própria regra, assim as reformas educacionais remediaram os piores efeitos da ordem vigente porém não eliminam os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p. 25-26).

As contradições existentes entre o substrato legal e a realidade social implantados através das políticas compensatórias, representam às expectativas assimilacionistas, que constituem a natureza conflituosa da sociedade burguesa e suas instituições democráticas, pois sua coesão depende da capacidade de absorver tensões entre os diferentes classes sociais para adequar-se à dinâmica dos conflitos sociais, o que implica em alterar suas próprias regras, padrões e mecanismos de intervenção (ALMEIDA, 2018, p.32). As propostas de reversão da realidade social das camadas alijadas de seus direitos tratam os efeitos das desigualdades sociais e educacionais, sem alterar a causa que gera as desigualdades.

As conclusões aqui apresentadas visam alimentar as reflexões e estudos sobre a presença das minorias sociais nas universidades, atentando para a situação atual destes grupos que permanecem excluído dessa etapa de ensino, em um país que considera a educação superior um importante fator da mobilidade social. A busca pela equidade educacional não é apenas garantir o acesso a espaços outrora exclusivos, mas também (re)centrar aqueles que foram históricos e tradicionalmente empurrados para as margens (BOVEDA, Mildred. 2019).

Democratizar o acesso à educação possibilita a presença de diferentes sujeitos e culturas na universidade que ao ser internalizada, otimiza o ensino e a aprendizagem, educando para além da profissionalização, criando um ambiente mais rico e desafiador, propício ao convívio colaborativo entre pessoas de diferentes origens culturais e sociais, visando a construção de um convívio social e profissional mais sensível e respeitoso às diferenças (SILVÉRIO, 2005).



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O discurso da Inclusão nas Políticas de Educação Superior** (2003-2008). Campo Grande, MS, 2009. Tese (doutorado) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 186f.;

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte. Letramento, 2018.

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

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **ex aequo**, nº 33, pp. 149- 161, 2016.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, Dec. 2008.

BARROSO, Carmem; MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, nº 15, p. 47-77, 1975

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI ao XIX). **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 743-768, 2016.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A Instrução Pública e o Ensino Mútuo No Brasil: Uma História Pouco Conhecida (1808-1827). **História da Educação/ASPHE**, v.1, n.1, p.115-133, 1997.

BAUTE, Carla. O "materialismo cultural" de Raymond Williams a partir da história intelectual: caminhos e possibilidades. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.37, n.77, p.33-46, 2019.

BELL, Chris. A modest proposal. **The disability studies reader**, p. 275-282, 2006.

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

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Análise dos Resultados do Exame Nacional de BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**, nº 76, fev. p. 50-56, 1991.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado**

**democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63-118.

BRASIL, 2018. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2018.

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010**, construindo o sistema nacional articulado de educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010,164p.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. Projeto de Pesquisa, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira; OLIVEIRA, Angelita Mendes Ramos de. **Balanco tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987-2010)**. 2013.

CABRAL, V. N., ORLANDO, R. M. MELETTI, S. M. F., O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**. v. 45, n. 4, 2020.

CARVALHO, José Jorge. Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1999.

CORTELAZZO, A. L., ELISEI, C. C. A. **Desempenho dos estudantes de cursos presenciais e a distância no Enade em 2015, 2016 e 2017**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/grVFCbvX6XLqt6BXMg6M5WP/?lang=pt&format=pdf>>

CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, Jan. 2002.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e a universidade no Brasil**. 500 da educação no Brasil. 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino superior e a universidade no Brasil**. In. LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**. N 116, p. 454 – 262, 2002.

CURY, C.R.J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 134, p. 293 – 303, 2008.

CURY, Carlos Roberto J. **O público e o privado na educação brasileira contemporânea**: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 33-44, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

Desempenho de Estudantes (Enade) para Educação a Distância do Ciclo 2015 a 2017. **EAD EM FOCO**, [S.l.], v. 8, n. 1. 2018. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/758/331> >

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).

FÁVERO, Maria de L. de Albuquerque. **Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. SP: Cortez: Autores Associados, 1991

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FERRARO, Alceu Ravanello. A propósito da "educação superior para o século XXI". **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 99- 103, abril, 1999.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 505-526, 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 813-835, set./dez. 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, 2004.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação

especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 105-124, 2011.

GATTI, Bernadete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. vol. 28, n. 1, p. 13- 34, 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, vol. 3, n. 3, p. 381-932. Itajaí, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. História. Coleção para todos. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, vol. 1, trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HASENBALG, Carlos A., SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cad. de Pesq.**, São Paulo, maio 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1092/1097>>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: dezembro de 2020.

INEP (2015a) **Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Microdados da Educação Superior**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: dezembro 2020.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. 2016.

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

JANUZZI, P. **Indicadores Sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. São Paulo: Campinas: Editora Alínea, 2001.

KLEIN, Ana Q. Roldão da Silva. **Alfabetização na perspectiva de gênero em São Francisco de Paula/RS**: uma análise dos censos demográficos brasileiros (1920-2010). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei, et. al. (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação** – 3ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, Jun. 2011.

LOMBARDI, J. C. Público e privado como categorias de análise da educação Uma reflexão desde o marxismo. In LOMBARDI, J. C.; JAOMELI, M. R.; SILVA, T.M.T. **O Público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação. P. 59-96;

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 20-42, dez. 2010. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581>>. Acesso em: 02 Abr. 2021

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. IN. PRIORI, M. D. (org) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo. Editora Contexto, 2004.

MALANCHEN, J. **Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia?** HISTEDBR On-line, 26, 209 – 216. p.213. 2007

MARQUES, Rosa Maria; XIMENES, Salomão Barros; UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Brazil. J. Polit. Econ.**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 526-547, 2018.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro**: uma análise de indicadores educacionais. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 23, p. 984-1014, 2015.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade Vista do Abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boi tempo, 2007

MARX, K., **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857 – 1858, esboço da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider, São Pauli: Boitempo, 2011.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 175-189, 2014.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional, 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.

MENDONCA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, 2000.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2002.

MORAES, M. C. M. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidade, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria e Informação, 2004

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2006.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, v. 8, n.2, p.91-108, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul/dez, 2005, p. 279-301.

OLIVEIRA, J. A. K. **Políticas de cotas em universidades públicas**: igualdades e desigualdades no aspecto social da constituição. Fap. Ciências, Faculdade de Apucarana. 2013.

OLIVEN, A. C. **A Paroquialização do Ensino Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Professores Universitários com Deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, 2014.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 22, p. 301-315, 2017.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino et al. **Deficiência, raça e gênero**: análise de indicadores educacionais brasileiros. 2016. Tese (Doutorado em Educação)

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. p. 33-43.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. Cad. CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-340, 2015.

QUEIROZ, D. M. **Mulheres no ensino superior no Brasil**. 23º Reunião ANPEd. 2000. Disponível em: < <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF>>

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

SALLUM JR., Brasílio. **O impeachment de Fernando Collor**: Sociologia de uma crise. São Paulo: Editora 34, 2015

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível**: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 18, p. 501-519, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A expansão do ensino superior no Brasil**: mudanças e continuidades. Poies pedagógica, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização e massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SILVA, P.B.G. e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. (Orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

SILVA, Tatiana Dias. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. 2020.

SOARES, Maria Susana A. **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. IESALC – Unesco – Porto Alegre, 2002.

Sofia Freire. UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. 1988.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. Tradução André Glaser – São Paulo: Editora Unesp, 2011.