

Reduzindo a marcha: efeitos da pandemia nas desigualdades raciais e de gênero no ensino superior brasileiro

Slowing down: effects of the pandemic on racial and gender inequalities in Brazilian higher education

Reduciendo la marcha: efectos de la pandemia en las desigualdades raciales y de género en la educación superior brasileña

Artes, Amélia ^①

Heringer, Rosana ^②

^① Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7296-9820>, ameliaartes2024@gmail.com.

^② Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9033-2823>, rosana.heringer@gmail.com.

Resumo

Este estudo foca nos impactos das políticas afirmativas e na participação de negros e mulheres no Ensino Superior brasileiro entre 2011 e 2023, com especial atenção aos efeitos da pandemia de Covid-19. Dados do IBGE e do Inep, apresentados de forma descritiva, fundamentam a análise quantitativa, relacionando as variáveis de sexo e cor/raça com as categorias administrativas: públicas e privadas. Os resultados indicam que a participação de negros aumentou, com destaque para mulheres negras, que superaram homens brancos em matrículas a partir de 2015. Apesar dos avanços, persistem desigualdades importantes com piores indicadores para os homens negros. Os dados reforçam que as desigualdades educacionais no Brasil seguem estruturais.

Palavras-chave: políticas afirmativas, negros, ensino superior, EaD.

Abstract

This study focuses on the impacts of affirmative policies and the participation of black people and women in higher education in Brazil between 2011 and 2023, with special attention to the effects of the COVID-19 pandemic. Data from PNADC/IBGE and CES/INEP presented descriptively support the quantitative analysis, relating the variables of sex and color/race to the administrative categories: public and private. In addition, between 2019 and 2023, the number of students enrolled in distance education grew by 108.2%. The results indicate that the participation of black people increased, with a focus on black women, who surpassed white men in enrollment since 2015. Despite the progress, significant inequalities persist, with worse indicators for black men. The data reinforce that educational inequalities in Brazil remain structural.

Keywords: *affirmative policies, blacks, higher education, administrative categories*

Resumen

Este estudio se centra en los impactos de las políticas afirmativas y la participación de los negros y mujeres en la educación superior brasileña entre 2011 y 2023, con especial atención a los efectos de la pandemia del COVID-19. Datos del PNADC/IBGE y del CES/INEP presentados de forma descriptiva sustentan el análisis cuantitativo, relacionando las variables sexo y color/raza con las categorías administrativas: pública y privada. Además, entre 2019 y 2023, el número de estudiantes matriculados en la modalidad de Educación a Distancia (ED) creció 108,2%. Los resultados indican que la participación de las personas negras aumentó, especialmente las mujeres negras, que han superado en matrícula a los hombres blancos desde 2015. A pesar de los avances, persisten desigualdades significativas, con los peores indicadores para los hombres negros. Los datos refuerzan que las desigualdades educativas en Brasil siguen siendo estructurales.

Palabras clave: *políticas afirmativas, población negra, enseñanza superior, categorías administrativas*

Introdução

As desigualdades educacionais que marcam a história de nosso país podem ser analisadas a partir de diferentes recortes temporais e em diferentes níveis educacionais. No estudo apresentado neste artigo, tomamos como foco as desigualdades presentes no Ensino Superior brasileiro, observando mudanças recentes e considerando, por um lado, os efeitos das políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior implementadas nas últimas décadas e, por outro, as consequências da pandemia de Covid-19 para esse nível de ensino.

A pergunta central deste estudo é: que mudanças recentes podem ser observadas, considerando os marcadores sociais de sexo e cor/raça, no público matriculado no Ensino Superior brasileiro? As políticas de acesso, como a Lei de Cotas para as instituições de Ensino Superior (IES) públicas, e os recursos disponibilizados para as IES privadas, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), contribuíram para uma presença mais próxima do perfil populacional encontrado na sociedade brasileira nessa etapa educacional?

Para este estudo, nossa escolha foi trabalhar com dados do século XXI, marcado por mudanças substanciais na participação de negros na educação superior brasileira e por períodos de ampliação, seguidos por períodos de estagnação de matrículas. Um período com diferenciais importantes, considerando a segunda década (2011 a 2020), marcada por crise econômica iniciada em 2014; crise política, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e o governo de Michel Temer (2015-2016); e crise sanitária, também com consequências econômicas, durante o governo de Jair Bolsonaro (2020 a 2022). Esses eventos se refletiram em um retrocesso em vários indicadores educacionais, incluindo o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Superior para os anos analisados. Uma atenção especial foi dada aos anos de 2019 e 2022, períodos antes e depois da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo e, de forma peculiar, o Brasil e mudou a vida das pessoas, as relações sociais e as instituições de ensino.

Nosso recorte são os cursos de graduação públicos e privados, e as análises partem de dados quantitativos, obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e do Censo da Educação Superior (CES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ambas as pesquisas, em seus instrumentos de coleta, no quesito referente à cor/raça do respondente, utilizam as opções: branca, preta, amarela, parda e indígena. Na apresentação das análises, associamos os valores de pretos e pardos na categoria sociológica de negros e desconsideramos os valores de amarelos e indígenas, que representam menos de 3% do universo populacional brasileiro¹.

¹ Em nenhum momento as autoras desconsideram a relevância de investigações acerca da escolarização de populações amarelas e indígenas para a compreensão dos desafios educacionais no Brasil. Contudo, tais grupos demandam análises específicas, em virtude de suas particularidades, motivo pelo qual não integram o escopo do presente estudo.

O referencial teórico deste artigo articula duas vertentes centrais: as teorias da justiça e a perspectiva interseccional. No campo da justiça social, partimos de Rawls (1992), que relaciona justiça à noção de equidade, com base em um contrato social hipotético. Para o autor, uma sociedade justa deve assegurar igualdade de oportunidades e destinar recursos de modo a beneficiar, sobretudo, os grupos mais vulneráveis. Nesse sentido, justiça e equidade implicam corrigir desigualdades estruturais e oferecer condições de proteção aos segmentos socialmente desfavorecidos.

Fraser (2002, 2007, 2009) amplia esse debate ao propor uma concepção bidimensional de justiça, que integra redistribuição (desigualdades socioeconômicas) e reconhecimento (diferenças culturais e simbólicas). Para a autora, essas dimensões estão interligadas e orientadas pelo princípio da *paridade participativa*, segundo o qual enfrentar as injustiças requer remover barreiras institucionalizadas que limitam a participação em condições de igualdade. Redistribuição e reconhecimento, nesse quadro, são elementos indissociáveis para analisar desigualdades de gênero, raça e classe, especialmente na educação, em que políticas afirmativas — como as cotas — se constituem em instrumentos de promoção da equidade.

A interseccionalidade, por sua vez, oferece um marco analítico fundamental para compreender a sobreposição de desigualdades. Conceituada por Crenshaw (2002) como a interação entre múltiplos eixos de subordinação, permite evidenciar o modo como racismo, patriarcalismo, desigualdades de classe e outros sistemas discriminatórios estruturam as posições sociais de grupos marginalizados. No Brasil, esse debate foi antecipado por Gonzalez (1983), ao destacar as conexões entre sexo, cor e classe; e aprofundado por Carneiro (2011), ao denunciar a invisibilidade da categoria “raça” tanto nos estudos feministas quanto nas pautas do movimento negro.

Assim, analisar desigualdades educacionais a partir dos marcadores de sexo e raça/cor não se restringe à quantificação de diferenças entre grupos, mas exige a consideração das relações de poder que hierarquizam brancos e negros, homens e mulheres (Carvalho, 2009; Rosemberg, 2001). O diálogo entre a interseccionalidade e a concepção de justiça proposta por Fraser (2009) oferece, portanto, um quadro teórico robusto para compreender a maneira como múltiplas dimensões da desigualdade se articulam e como podem ser enfrentadas em direção a uma educação mais justa e inclusiva.

Este artigo está organizado em cinco partes, incluindo esta introdução. Na próxima seção apresentamos uma breve contextualização das principais mudanças ocorridas no Ensino Superior brasileiro entre 2000 e 2023. Na seção seguinte trazemos informações sobre os dados e métodos utilizados. Na quarta seção são mostrados e discutidos os resultados e, por fim, na última seção, são apresentadas as conclusões e reflexões finais.

Contexto de mudanças entre 2000 e 2023

As recentes políticas de expansão e democratização do ensino superior

As primeiras iniciativas para a construção e implementação de políticas de Ação Afirmativa ocorreram quase que simultaneamente, no início do ano 2000, em quatro universidades brasileiras: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que disponibilizou 40% de suas vagas para estudantes afrodescendentes; Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), ambas com vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, pretos e pardos; e Universidade de Brasília (UnB), a primeira instituição federal a organizar a sua política de cotas para acesso aos cursos de graduação (Feres et al., 2018; Heringer, 2014). São instituições em regiões diferentes do País e com desenhos próprios de políticas afirmativas. O que há em comum entre essas e outras, que posteriormente foram desenvolvidas, é a participação e pressão das organizações sociais, em especial dos movimentos negros para que essas iniciativas se concretizassem (Guimarães & Rios, 2014; Paiva, 2011).

Artigo publicado por Artes e Ricoldi (2015) trouxe um estudo minucioso sobre as mudanças observáveis no acesso de negros ao Ensino Superior, entre os anos de 2000 e 2010, no contexto das políticas de Ação Afirmativa. Naquele momento, a maioria das ações afirmativas era desenvolvida por IES estaduais, a partir de decisões internas de cada instituição, na maior parte das vezes pressionadas por movimentos sociais negros que escancaravam a ausência de negros em cursos de graduação. De acordo com as autoras, entre 2000 e 2010 as mulheres mantiveram-se como maioria no Ensino Superior, enquanto a população negra apresentou expressivo crescimento relativo. Esse avanço foi particularmente significativo entre

mulheres negras (pretas e pardas). Apesar disso, o segmento negro permaneceu sub-representado em todas as regiões do País, tanto naquelas em que é minoria, como o Sul e o Sudeste, quanto naquelas em que constitui maioria, como o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste. Na apresentação do *Dossiê Raça, desigualdades e políticas de inclusão*, os organizadores Lima e Campos (2020) demarcam o histórico das políticas de ação afirmativa a partir de duas fases de expansão: de 2001 a 2012 e de 2012 até a atualidade. A primeira fase é marcada por iniciativas com desenhos próprios de organização e implementação da política, em especial, em universidades estaduais, como já ressaltado. Diversos estudos e pesquisas foram desenvolvidos descrevendo essas primeiras iniciativas pelo Brasil (Daflon et al., 2013; Heringer & Ferreira, 2009; Santos, 2012).

A segunda fase tem por marco o ano de 2012, com dois acontecimentos importantes. Em primeiro lugar, o reconhecimento por parte do Supremo Tribunal Federal (STF), em decisão unânime, da constitucionalidade das cotas raciais em universidades brasileiras, na análise da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) impetrada pelo Partido Democratas (DEM), que solicitava a declaração de inconstitucionalidade da reserva de vagas para pessoas de cor preta e parda (afrodescendentes) na UnB. Outro fato significativo foi a promulgação da Lei n.º 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, que instituiu as cotas raciais nas instituições federais de Ensino Superior, A Lei reservou no mínimo 50% das vagas das instituições federais de Ensino Superior e técnico para estudantes de escolas públicas, metade destinada a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição. Em 2016, a Lei n.º 13.409 alterou a Lei de Cotas, incluindo as pessoas com deficiência na reserva de vagas em cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Em 2023 uma nova lei de cotas passou a vigorar (Lei 14.723/2023), trazendo algumas alterações nas modalidades de cotas vigentes até então, entre outras mudanças (Heringer, 2025).

As pesquisas destinadas à avaliação da implementação da Lei de Cotas, realizadas no ano de 2022, portanto 10 anos após a sua promulgação, destacaram o significativo aumento numérico de estudantes pretos e pardos na educação superior pública no Brasil bem como o expressivo aumento de estudantes que frequentaram o Ensino Médio em escolas públicas (Consórcio de Acompanhamento de Ações Afirmativas [CAA], 2022; Heringer & Carreira, 2024). Também ressaltaram as dificuldades ainda enfrentadas por esses estudantes em

permanecer na universidade, pois encontram obstáculos associados a restrições financeiras, necessidade de conciliar trabalho e estudo, dificuldades acadêmicas e situações de discriminação, entre outros fatores.

Os dez anos da Lei de Cotas, isto é, o intervalo de 2011 a 2020, em especial a segunda metade da década, foram transpassados por crises institucionais, econômicas, políticas e sanitárias. Cada um desses eventos demandaria estudos específicos. Alguns pontos devem ser indicados para uma compreensão mais correta do período vivido.

Para as universidades privadas, as principais ações do governo federal foram a criação do ProUni e a remodelação do Fies. Entre 2010 e 2020, essas políticas configuraram-se como os principais mecanismos de ampliação do acesso ao Ensino Superior privado no Brasil. O ProUni ofereceu bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda em instituições privadas, condicionadas ao desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Já o Fies viabilizou o financiamento das mensalidades em condições diferenciadas, permitindo a quitação após a conclusão do curso. Em conjunto, esses programas fortaleceram a expansão do setor privado, ao mesmo tempo que suscitaram debates sobre a sustentabilidade financeira, a regulação estatal e os limites de sua contribuição para a democratização do Ensino Superior (Almeida, 2014).

A crise de financiamento às IES federais

A Emenda Constitucional n.º 95 de 2016, que instituiu o teto de gastos, durante o governo de Michel Temer, foi um dos determinantes para que os recursos para as IES públicas federais caíssem a menos da metade a partir de 2016, chegando em 2021 a 1/6 de redução em valores orçamentários despendidos em 2015 (Felinto et al., 2022).

Em 2019, as universidades federais, durante o governo de Jair Bolsonaro, sofreram um novo golpe com o contingenciamento de 30% do orçamento, incluindo as verbas discricionárias destinadas a custear gastos como água, luz, limpeza, bolsas de auxílio a estudantes, entre outros (Heringer, 2024).

O governo de Jair Bolsonaro (2019 a 2022) não apenas retirou recursos das universidades federais de Ensino Superior, como também iniciou uma campanha de difamação e estrangulamento das universidades públicas. Um exemplo foi a escolha de reitores, que não

respeitou as listas apresentadas pelas comunidades universitárias e escolheu pessoas ideologicamente alinhadas ao governo central naquele momento, tendo por objetivo uma maior ingerência do governo nessas instituições, na tentativa de ajustá-las ideologicamente (Heringer, 2024; Mancebo et al., 2022).

Trazendo a dimensão econômica da restrição de recursos para a educação, o estudo de Luz et al. (2022) analisa as variações no orçamento destinado à educação no Brasil entre 2000 e 2022. Após um período de crescimento até 2014, os investimentos em educação sofreram quedas significativas, atingindo em 2022 níveis semelhantes aos observados entre 2000 e 2007. Especificamente, o Ministério da Educação recebeu R\$ 3,45 bilhões para investimentos em 2022, representando uma redução na proporção destinada a investimentos de 17% em 2015 e de 8% no governo Bolsonaro.

Para dados específicos da educação superior, a publicação de 2022 do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) indica que o total de gastos efetivos, incluindo restos a pagar, passou de 46,4 bilhões em 2014 para 35,9 bilhões em 2021, uma queda de 22,7%. No mesmo período, as matrículas na educação superior ampliaram 14,8% (Ascom Adufg-Sindicato, 2022).

As consequências da pandemia de Covid-19 para o Ensino Superior

No Brasil, os números de mortes pelo Coronavírus SARS-CoV-2, causador da doença conhecida como Covid-19, chegaram a 700 mil pessoas em março de 2023 (G1, 2023). No início da pandemia, em março de 2020, a principal forma de diminuir o risco de contágio entre as pessoas era o distanciamento social. A rápida, incontrolável e imprevisível crise sanitária em nível global fez com que o mundo mudasse radicalmente sua forma de funcionamento, a convivência entre as pessoas, as relações de trabalho e o funcionamento das instituições de ensino, dos berçários até o Ensino Superior. Não era seguro o encontro presencial em um espaço delimitado, como a sala de aula. Era necessário inventar uma nova forma de ser escola, manter espaços de aprendizagem e convivência, sem o cotidiano encontro físico entre as pessoas.

A ausência de uma coordenação federal na construção de políticas públicas, implementação e garantia de recursos para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 foi um dos fatores responsáveis pelo elevado número de mortes no Brasil. Segundo dados publicados

na imprensa em dezembro de 2022, o Brasil era o 2.º país em número de mortes, perdendo apenas para os EUA (Gazeta do Povo, s.d.). O discurso negacionista do então presidente Jair Bolsonaro (2018-2022) em relação aos riscos da doença parece ter sido um fator importante para o recrudescimento da pandemia no País, com manifestações públicas de incentivo à aglomeração, ao não uso de proteção facial e à campanha antivacina, contrapondo-se ao propagado pela ciência (Sousa, 2021).

No Brasil, as IES, foco deste estudo, tiveram que suspender, em um curto intervalo, suas atividades presenciais e adotar algum tipo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). De acordo com Carneiro et al. (2022), as IES precisaram reorganizar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão durante a pandemia, afetando toda a comunidade acadêmica. As tecnologias digitais, apesar de facilitarem as interações, revelaram dificuldades iniciais e evidenciaram desigualdades no acesso e no domínio da linguagem digital por parte da comunidade universitária. Vários autores apresentam as limitações e dificuldades para o universo acadêmico, tanto para alunos como para docentes (Carneiro et al., 2022; Freire et al., 2020; Heringer et al., 2022).

Um complicador para a análise dos efeitos da pandemia na educação superior brasileira, de uma forma orgânica, é que a maior parte dos estudantes frequenta instituições privadas de educação, que respondiam em 2022 por 78% das matrículas. Quando comparamos os anos de 2012 e 2022, observamos um aumento no número de matrículas de 43,3% na rede privada e de 9,4% na rede pública (Inep, 2023), evidenciando uma tendência histórica de predomínio de IES privadas, ampliada na última década.

Outra característica marcante dos cursos de graduação, em especial na análise da década de 2011 a 2020, é a migração da modalidade presencial para a modalidade Educação a Distância (EaD) (Benini et al., 2020, Mancebo et al., 2022). É fundamental destacar que a EaD não deve ser confundida com o ERE adotado durante o período mais crítico da pandemia. Conforme observam Heringer, Crespo e Souza (2022), a EaD possui um percurso consolidado, anterior ao contexto pandêmico, com características organizacionais, instrumentais e pedagógicas próprias. Já o ERE, embora tenha sido apresentado como solução para a suspensão das aulas presenciais, não se constitui em uma modalidade nova de ensino, trata-se, sim, de uma estratégia excepcional de continuidade das atividades acadêmicas. A pandemia, apesar de se ter constituído em uma crise sanitária global, não atingiu os grupos sociais de maneira semelhante. Os grupos

de maior vulnerabilidade foram atingidos de forma mais impactante. No Brasil, uma publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) de 2021 – *Pandemia e políticas públicas: a questão étnico-racial no centro do debate* –, organizada por Silva et al. (2021), explicita os efeitos da pandemia em aspectos de saúde, mercado de trabalho, renda e moradia, indicando efeitos mais agressivos para populações negras e pobres no Brasil. Retrato semelhante é descrito em relação às condições de escolarização, independentemente da etapa considerada.

A literatura, ainda com análises parciais em função da proximidade com a pandemia, já indica que alguns grupos, com marcas de cor/raça, sexo e condição econômica, foram mais afetados (Heringer et al., 2022; Perini & Cipriani, 2021; Prates, 2020; Sampaio et al., 2022; Senkevics et al., 2022).

Um aspecto relevante a ser considerado na construção do artigo é a reflexão apresentada por Senkevics et al. (2022), que destacam que a pandemia afetou não apenas os sistemas educacionais, mas também a própria disponibilidade de dados sobre esses sistemas. Assim, um dos principais desafios para quem se propõe a estudar seus efeitos na educação brasileira consiste em sistematizar informações de qualidade que permitam estimar, ainda que parcialmente, as consequências da crise sanitária e suas implicações sobre o sistema. Essa ressalva não desqualifica o uso dos dados quantitativos produzidos pelas instituições de pesquisa, neste caso, o IBGE e o Inep, apenas indica que as pesquisas sobre os efeitos da pandemia na educação, independentemente da etapa considerada, devem ser compreendidas como exploratórias. As mudanças, em diferentes dimensões, ainda estão presentes e seus efeitos serão observados por décadas, com dimensões geracionais.

Dados e métodos

Este artigo trabalha com dois conjuntos de dados, oriundos do IBGE (PNADC) e do Inep (CES), procurando dimensionar as mudanças observáveis na participação de mulheres e homens, brancos e negros na educação superior brasileira, na última década (2011 a 2023).

Os dados do IBGE permitem a comparação de resultados do período pré-pandêmico (ano de 2019) e do período pós-pandêmico (2022 e 2023). Os dados de 2020 a 2021 não são apresentados, seguindo recomendação da Nota Técnica 02/2022 (IBGE, 2022), segundo a qual,

considerando as dificuldades de coleta apresentadas anteriormente e a não aplicação do módulo ampliado de Educação da PNAD Contínua nos anos de 2020 e 2021, o IBGE optou por não realizar as suas divulgações específicas com referência a esses dois anos. Após estudos sobre esses dados, verificou-se que a redução da taxa de resposta da PNAD Contínua nos referidos anos trouxe dificuldades na mensuração de alguns indicadores educacionais estruturais, o que prejudica a comparabilidade com resultados obtidos em anos anteriores, assim como a comparabilidade futura após a normalização da coleta.

Para os dados do Inep, são apresentadas informações para 2011, 2015, 2019 e 2023. A escolha quadrienal foi definida para não trabalharmos com os dados de 2020 e 2022 (período pandêmico), ocasião em que a própria coleta de informações foi prejudicada pela situação de funcionamento das IES e pela retomada das atividades presenciais, que em algumas unidades só puderam ser regularizadas em 2022.

Para o trabalho com os dados do CES foi necessária a utilização da Sala de Serviço de Acesso a Dados Protegidos – Sedap – (Inep, 2022), localizada no Insper SP. Até o ano de 2018, o acesso aos microdados ocorria no próprio *site* do Inep, com a disponibilização para *download* dos microdados de todas as pesquisas desenvolvidas pela instituição, permitindo aos pesquisadores a desagregação, os cruzamentos e as análises de informações no nível de interesse de suas pesquisas. A partir de 2019, o acesso mais restrito dificultou a produção dos estudos a partir dos microdados das bases do Inep².

Um dos diferenciais propostos pelo estudo são as análises, na perspectiva interseccional, da interface entre sexo e cor/raça, com a criação de quatro grupos de estudo: mulheres brancas, mulheres negras, homens brancos e homens negros. Para o quesito “cor/raça”, as pesquisas quantitativas, na maior parte dos estudos, trabalham com as opções de autotranscrição como pretos e pardos, utilizadas nas pesquisas do IBGE (Petruccelli & Saboia, 2013). O uso do termo “negros”, como somatório das categorias “preto” e “pardo”, tem por finalidade a contraposição ao grupo de brancos, desvelando as desigualdades sociais existentes entre os grupos. Vários estudos apresentam a categoria “negro” como de uso social, conforme descrito por Guimarães (2002) – é utilizada também por Rosemberg (2001, 2005) e Artes (2018). O Estatuto da Igualdade Racial (*Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010*, 2010) apresenta em seu 1.º artigo que tal

² Para o uso da sala Sedap é necessário o envio e aprovação por parte do Inep do projeto de pesquisa, definição prévia das bases e variáveis a serem utilizadas. Durante o trabalho com as bases na sala Sedap nenhum material de apoio é permitido e as saídas das análises são posteriormente enviadas pelo Inep após verificação de não identificação de sujeitos.

norma é destinada: “a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

Enquanto nas pesquisas do IBGE o quesito “cor/raça” tem uma taxa de não resposta pontual, no caso do CES os valores para “não declarado” e “não dispõe da informação” têm números destoantes: de 68% em 2011, 37% na base de 2015, 19% em 2019 e 16% em 2023, dificultando a comparação entre anos. A literatura tem discutido esses valores. Para Senkevics et al. (2016),

da parte do Inep, existem ações sendo realizadas com o intuito de reduzir os altos índices de subnotificação do quesito cor/raça. O objetivo é reduzir a subnotificação para que o dado possa ser utilizado para acompanhar, monitorar e avaliar a execução da legislação federal sobre a reserva de vagas no ingresso ao Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012). (p. 41)

Uma alternativa metodológica para o uso dos dados do CES por cor/raça na interface com sexo foi a de trabalhar apenas com os valores válidos para cada um dos anos analisados. Dessa forma a distribuição por ano desconsidera a não resposta e entende que se houvesse equidade no acesso ao Ensino Superior teríamos 50% de homens e 50% de mulheres (na população, segundo o IBGE – Censo Demográfico 2022 – são 51,5% de mulheres e 48,5% de homens); 50% de brancos e 50% de negros (na população, segundo o IBGE – Censo Demográfico 2022 – são 43,5% de brancos e 55,5% de negros) (IBGE, 2023). Assim, cada um dos quatro grupos de análise teria, hipoteticamente e para facilitar a visualização do raciocínio, 25% de participação para mulheres brancas, mulheres negras, homens brancos e homens negros. Pedimos uma flexibilidade e tolerância para a sequência das análises com esses condicionantes.

Uma última consideração metodológica é que não devemos comparar dados oriundos de diferentes pesquisas. No caso do IBGE, a unidade de informação são os moradores dos domicílios e a pesquisa é amostral; e do Inep, registros administrativos disponibilizados pelas IES de forma censitária. Eles mostram tendências que podem ser verificadas no conjunto, como desenvolvido a seguir.

Resultados

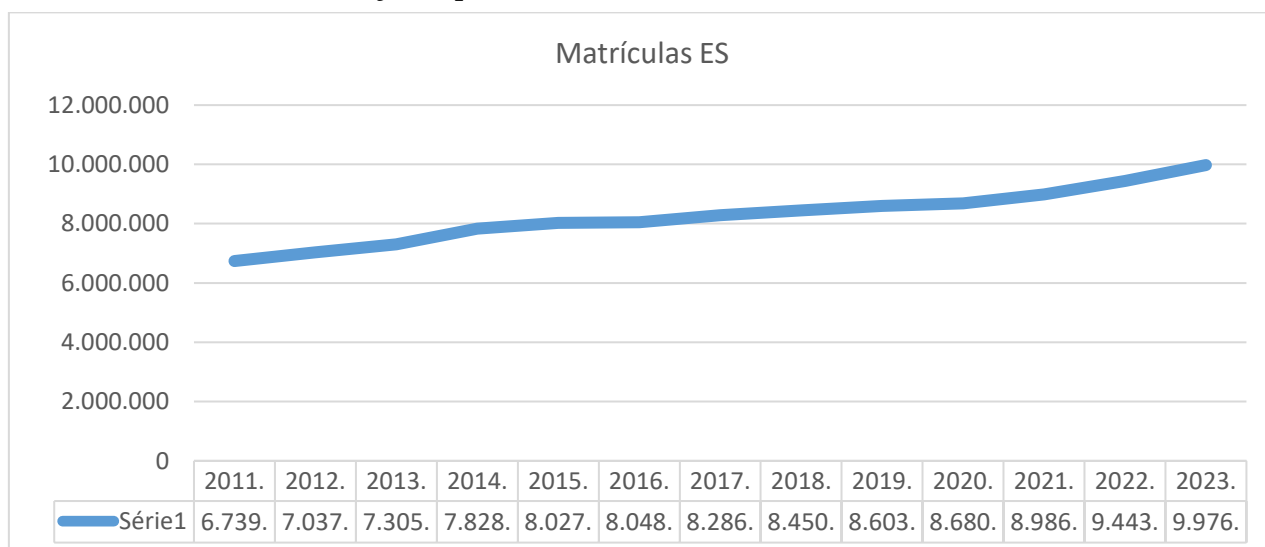
Os resultados apresentados a seguir indicam que, apesar das melhoras nos indicadores, homens negros, em especial, ainda não alcançaram a participação esperada no Ensino Superior brasileiro. Essas desigualdades são mais marcantes quando os dados são desagregados por categoria administrativa (pública e privada) ou modalidade de ensino (presencial ou EaD).

Expansão recente do ensino superior

A Figura 1, a Figura 2 e a Figura 3 apresentam resultados gerais (sem a desagregação por sexo e cor/raça) para uma contextualização da realidade observável na última década no Ensino Superior brasileiro. A Figura 1 mostra o total de matrículas na educação superior entre 2011 e 2023.

Figura 1

Total de matrículas na Educação Superior entre 2011 e 2023



Fonte: Inep (2024)

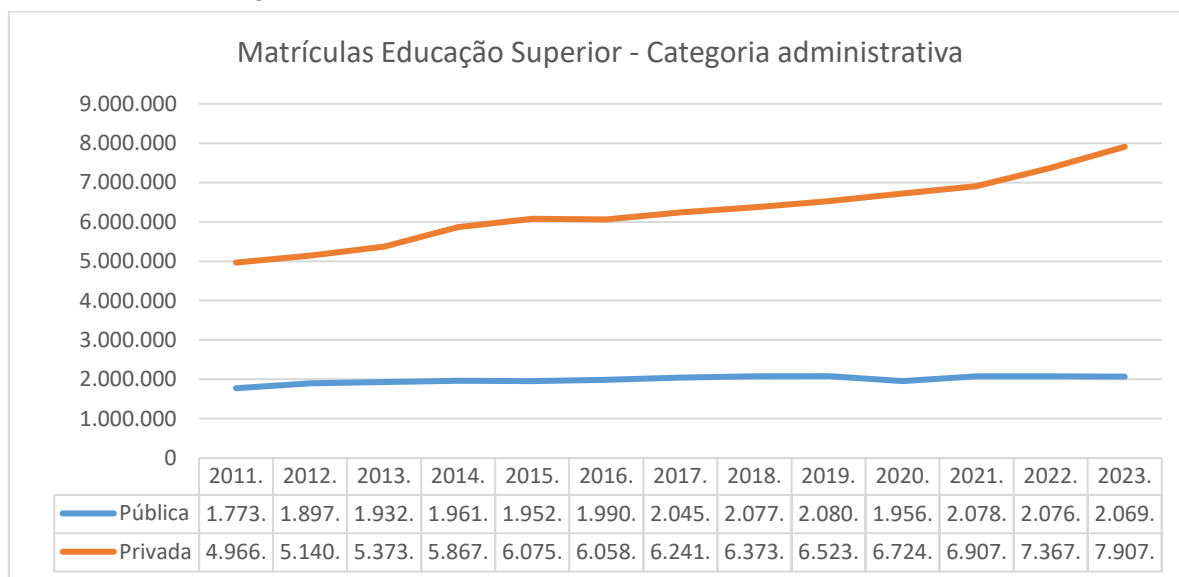
Apesar do descrito anteriormente, incluindo a precarização das condições de funcionamento das IES com a contenção drástica de recursos, o número total de matrículas manteve um curso de ampliação constante. Entre 2011 e 2023 observamos um aumento de 48% nas matrículas; e no período de 2019 a 2023, de 15%. Aparentemente, somente a partir dessa informação, podemos até supor que as crises econômicas e políticas não alteraram o percurso das matrículas no Ensino Superior, nem mesmo a pandemia, entre 2019 e 2023. A análise

anterior não está errada, mas apenas a partir de uma análise mais atenta e aprofundada podemos compreender melhor o que aconteceu e em que condições se deu essa ampliação.

Um dos diferenciais da educação superior brasileira, historicamente consolidado, é a predominância de IES privadas, representando quase 80% do total de matrículas. A Figura 2 mostra o modo como cada categoria se comportou no período. Entre 2019 e 2023, a queda nas IES públicas é de 0,6%, enquanto a ampliação nas privadas chega a 21,1%. Assim, a manutenção da taxa geral de matrícula com um pequeno acréscimo positivo (Figura 1) deve-se à ampliação das matrículas nas IES privadas.

Figura 2

Matrículas por Categoria Administrativa na Educação Superior entre 2011 e 2023

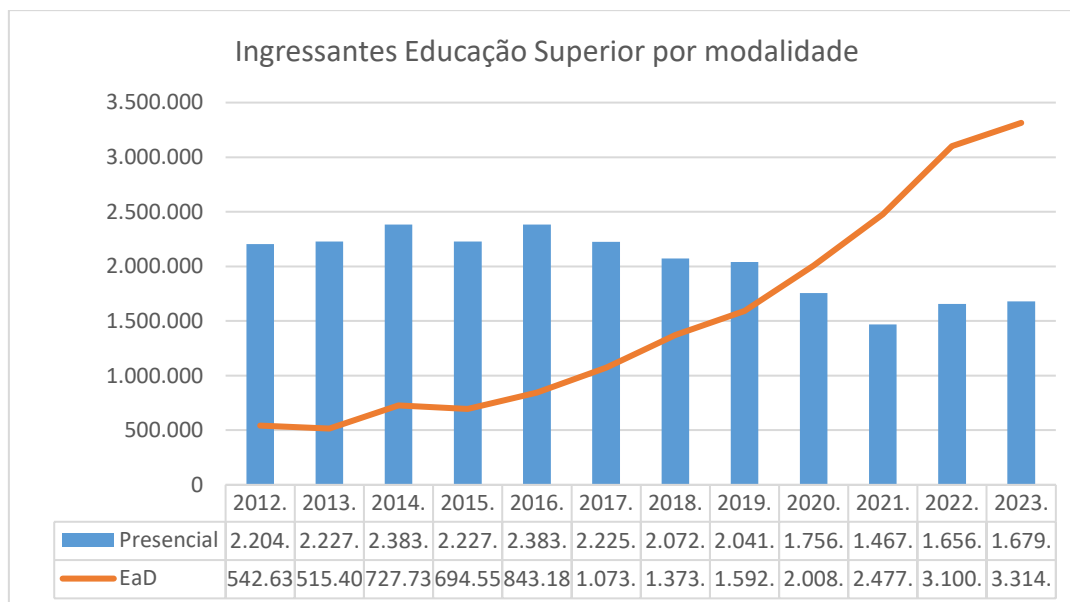


Fonte: Inep (2024)

A Figura 3 apresenta a distribuição de ingressantes por modalidade de oferta entre os anos de 2012 e 2023. A transição da modalidade presencial para a EaD pode ser observada desde o início da década de 2010, com uma curva mais acentuada de crescimento a partir de 2015.

Figura 3

Ingressantes por Modalidade na Educação Superior entre 2012 e 2023



Fonte: Inep (2024)

Com a pandemia, a EaD amplia-se representativamente e, a partir de 2020, já é a maior forma de acesso à educação superior. Entre 2012 e 2023, um período um pouco maior do que 10 anos, o crescimento do ingresso em cursos EaD chegou a 510,8%. E entre 2019 (antes da pandemia) e 2023 (depois da pandemia) o aumento foi de 108,2%. Isto é, em 4 anos tivemos mudanças importantes na modalidade de oferta no Ensino Superior no País.

Marcadores sociais de cor/raça e sexo entre 2011 e 2023

Para que o quadro das importantes mudanças observadas na educação superior brasileira seja mais fidedigno, torna-se fundamental realizar análises considerando marcadores sociais, isoladamente por sexo e cor/raça, e sua interseção, identificando quatro grupos: mulheres brancas, mulheres negras, homens brancos e homens negros.

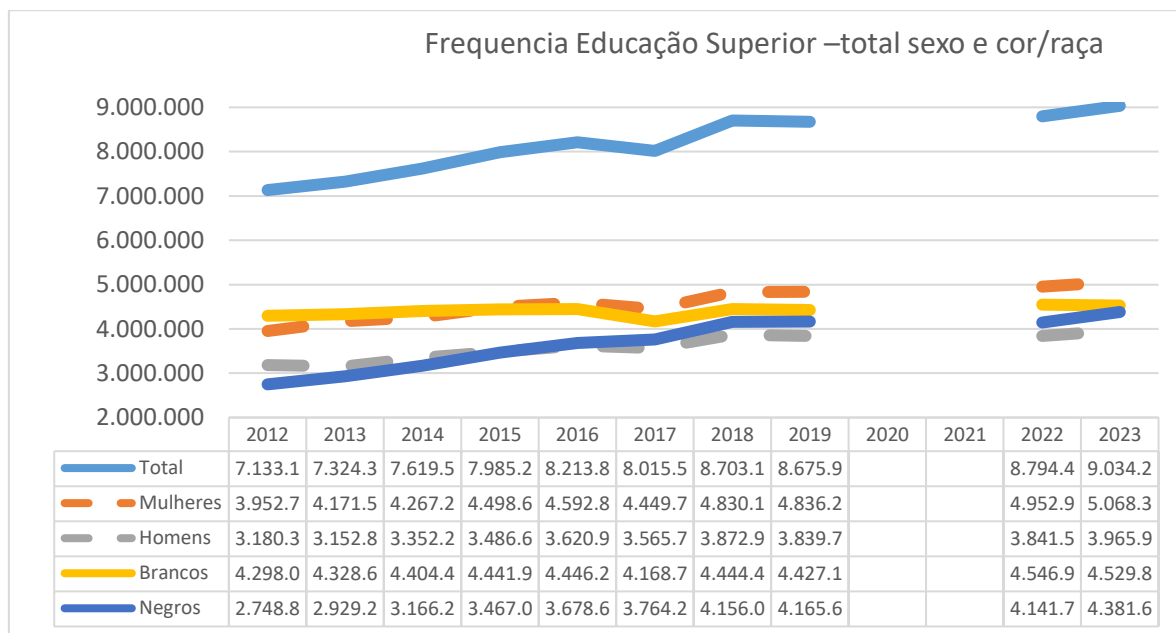
A Figura 4 apresenta a ampliação da frequência no Ensino Superior pela população brasileira³. A separação por sexo e cor/raça permite observar que, no período, há uma ampliação na participação de negros. Uma diferença de 1,5 milhão de brancos a mais em relação a negros

³ Lembramos que os dados de 2020 e 2021, seguindo recomendação do IBGE, não foram considerados pela mudança na coleta de informação em função da pandemia.

em 2012 cai para menos de 150 mil em 2023. No caso do sexo, o *gap* é mantido favorável às mulheres, passando de 770 mil em 2012 para 1,1 milhão em 2023.

Figura 4

Frequência à educação superior, separada por sexo e cor/raça – dados PNADC, 2012 a 2023



Fonte: PNADC 2012 – 2023 (organizado por Leandro Anazawa).

A Tabela 1 apresenta as variações por grupos no período de 2012 a 2023. Observamos que, no total, a participação no Ensino Superior aumentou 26,7%, com crescimento relativamente equilibrado entre mulheres (28,2%) e homens (24,4%). No entanto, essa tendência não se reproduz quando consideramos o recorte por cor/raça: enquanto o aumento foi de apenas 5,4% para pessoas brancas, para pessoas negras houve uma ampliação de 59,4%. Apesar desse avanço importante, a taxa de crescimento entre os negros ainda permanece aquém da equidade esperada no acesso ao Ensino Superior, considerando a sua participação no total da população.

Tabela 1

Varição de frequência à educação superior, separada por sexo e cor/raça, dados PNADC, 2012 a 2023.

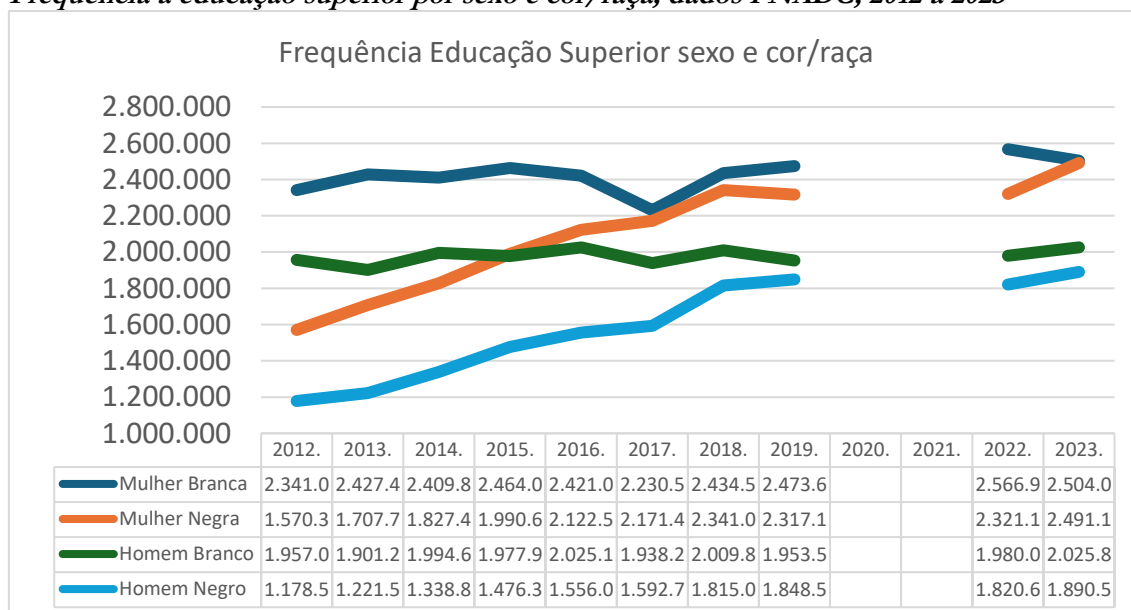
Varição 2012 a 2023 - %	Total	Mulheres	Homens	Brancos	Negros
	26,7	28,2	24,7	5,4	59,4

Fonte: PNADC 2012 – 2023 (organizado por Leandro Anazawa)

Na Figura 5 temos a mesma distribuição de frequência à educação superior, ressaltando os quatro grupos de sexo e cor/raça, analisados em uma abordagem interseccional. São as mulheres negras e os homens negros que ampliam representativamente a participação. Entre 2012 e 2023, as variações de crescimento foram: mulheres brancas, 7,0%; mulheres negras, 58,7%; homens brancos, 3,5%; e homens negros, 60,4%. Entre 2015 e 2016, as mulheres negras ultrapassaram os homens brancos no Ensino Superior. É importante considerar que, apesar da melhora nos indicadores para homens negros, eles ainda os mantêm na parte de baixo do gráfico. É o único grupo que ainda não alcançou 2 milhões de pessoas que frequentam a educação superior no Brasil.

Figura 5

Frequência à educação superior por sexo e cor/raça, dados PNADC, 2012 a 2023



Fonte: PNADC 2012 – 2023 (organizado por Leandro Anazawa)

A Figura 6, a Figura 7 e a Figura 8 apresentam informações originadas do CES do Inep. O questionário do CES é amplo em quesitos que permitem explorar informações de estudantes considerando características demográficas (sexo, cor/raça, idade, deficiência, moradia, entre outras); informações das IES (categoria administrativa, organização acadêmica) e do curso frequentado (modalidade, turno, nível acadêmico, código CINE); forma de ingresso; modalidades de reserva de vagas; financiamentos (ProUni, Fies); e tipos de bolsas e apoios recebidos.

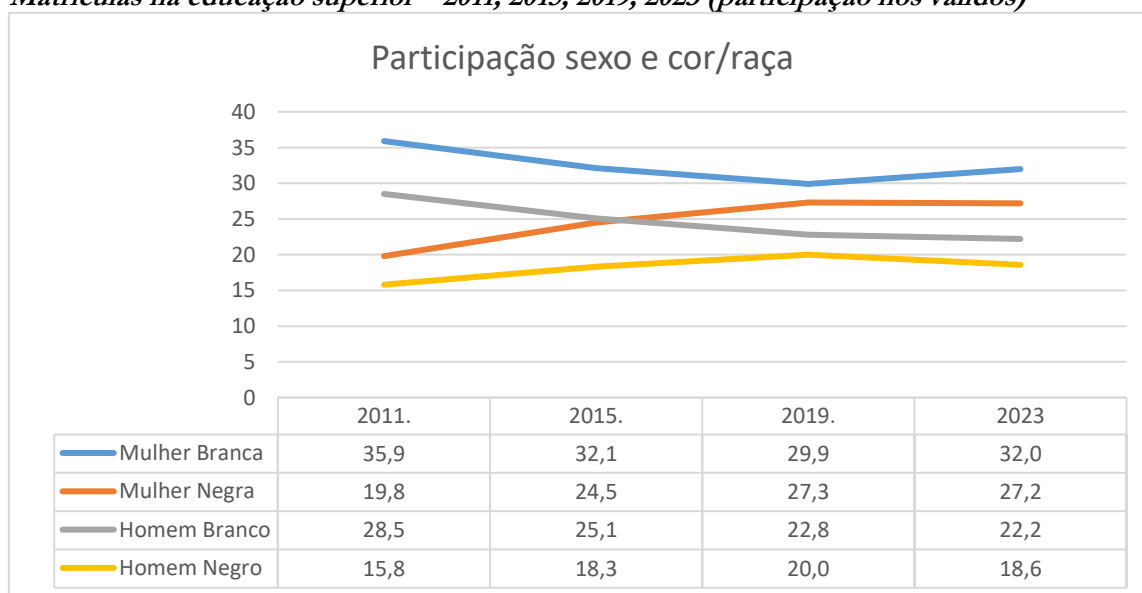
Para esta parte do artigo trabalhamos com dois recortes: total de matrículas e categoria administrativa (pública ou privada).

Relembrando a solução metodológica definida para a pesquisa, trabalhamos apenas com valores válidos para cor/raça (privilegiando a contraposição de brancos e negros). Assim, hipoteticamente, cada perfil de sexo e cor/raça teria como parâmetro de equidade 25% – os valores acima desse percentual indicam uma predominância de um determinado perfil, e valores abaixo indicam uma medida de desigualdade.

A Figura 6 apresenta os dados referentes a matrículas na educação superior, dos anos 2011, 2015, 2019 e 2023.

Figura 6

Matrículas na educação superior – 2011, 2015, 2019, 2023 (participação nos válidos)

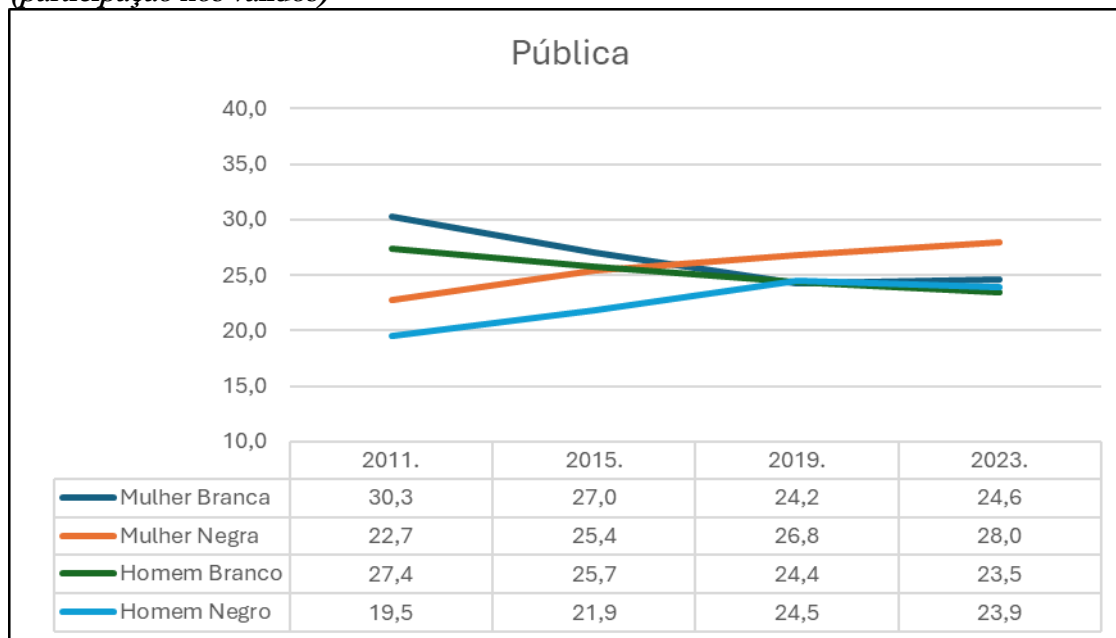


Fonte: Microdados CES – Microdados do Censo da Educação Superior - Sala Sedap (elaboração própria), 2024.

Como observado na Figura 6, as mulheres negras ultrapassam os homens brancos nas taxas de matrícula entre 2015 e 2019. É uma mudança positiva e constante na participação dos estudantes negros (mulheres e homens) no perfil geral dos estudantes até 2019. Entre 2019 e 2023, as mulheres negras e os homens brancos apresentam estabilidade na participação, com uma pequena queda para homens negros e um pequeno acréscimo para mulheres brancas. Para a compreensão adequada dessas mudanças, são necessários novos estudos que adotem metodologias diversas, capazes de investigar os processos de percurso no Ensino Superior. Além disso, torna-se fundamental realizar análises estatísticas mais robustas, de modo a verificar se as diferenças identificadas na apresentação descritiva dos dados se mantêm em modelos estatísticos mais sofisticados. Para além de dados mais gerais e explorando algumas características das instituições frequentadas, trazemos novos elementos para nossas reflexões. A Figura 7 apresenta as participações por sexo e cor/raça na categoria administrativa pública.

Figura 7

Matrículas na educação por categoria administrativa – Pública – 2011, 2015, 2019 e 2023 (participação nos válidos)



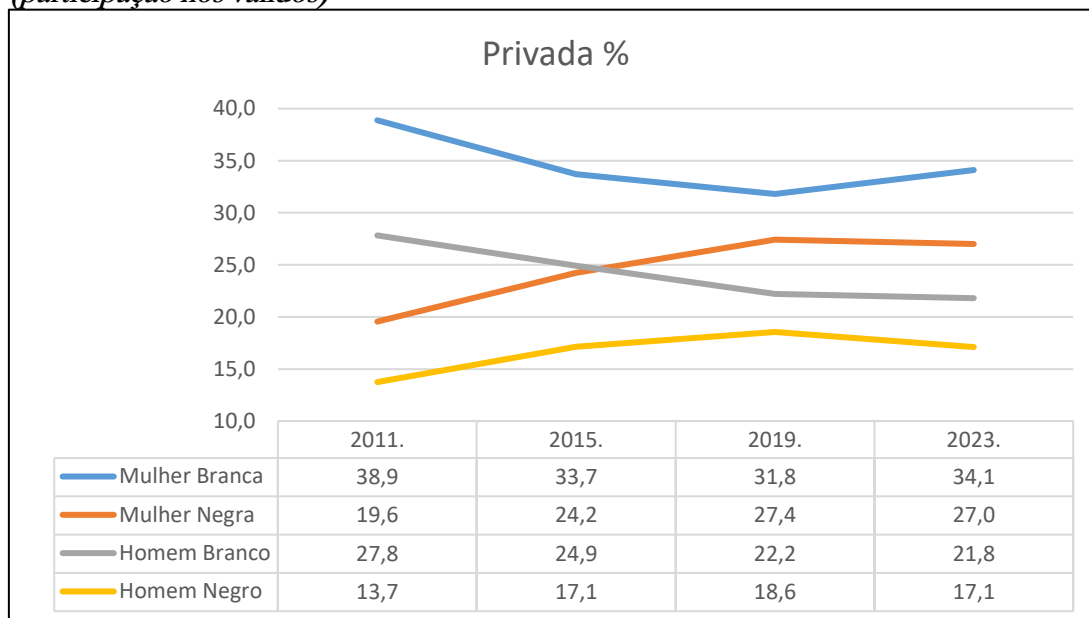
Fonte: icrodados CES – Microdados do Censo da Educação Superior - Sala Sedap (elaboração própria), 2024.

Nas IES públicas, que representam aproximadamente 22% das matrículas, as mulheres negras passam os homens brancos perto do ano de 2015, mantendo um ritmo de ampliação na participação entre 2011 e 2023. As mulheres brancas, os homens brancos e os homens negros se aproximam da equidade esperada de 25% de participação. As aproximações entre os três grupos já são observadas em 2019, porém os homens brancos e os negros diminuem sutilmente suas participações entre 2019 e 2023.

A Figura 8 apresenta a participação para as IES privadas, com desempenhos diferenciados na comparação com as públicas.

Figura 8

Matrículas na educação por categoria administrativa – Privada – 2011, 2015, 2019 e 2023 (participação nos válidos)



Fonte: Microdados CES – Microdados do Censo da Educação Superior - Sala SEDAP (elaboração própria), 2024.

As marcas de gênero são bem delimitadas: são as mulheres brancas e as negras que apresentam as maiores participações, sendo que as mulheres negras passam os homens brancos próximo do ano de 2015. Os homens negros apresentam uma participação 10 pontos percentuais menor na comparação com as mulheres negras (17,1% para 27,0%). Cabe ressaltar mais uma vez que a proporção entre estudantes de IES públicas e privadas é bem distinta, com uma ampla predominância de estudantes em IES privadas, o que torna ainda mais relevante essa

percepção sobre a distribuição dos quatro grupos combinados entre categorias de gênero e raça nos dois tipos de instituições.

Considerações finais, reflexões e dilemas

As informações apresentadas, desagregadas por sexo e cor/raça de maneira inédita, indicam que o esforço de analisar as mudanças observáveis na educação superior brasileira durante a década de 2011 a 2020 representa um grande desafio. A comparação com os avanços registrados na primeira década do século exige atenção e parcimônia.

Diversos estudos apontam para a ampliação da participação de negros nas IES, tanto públicas quanto privadas, na primeira década do século XXI. Essa tendência foi mantida na década seguinte, embora haja mudanças significativas que demandam análise para uma compreensão mais aprofundada da realidade. Artes e Ricoldi (2015) discutem essas mudanças ao analisar o período entre 2000 e 2010:

Do ponto de vista da inclusão de segmentos historicamente desprivilegiados e discriminados da população brasileira (pretos e pardos, mulheres), pode-se afirmar que espaços importantes foram conquistados. Porém, as distâncias ainda são significativas. Sua mensuração e seu detalhamento auxiliam a compreendê-las e subsidiar as decisões políticas para enfrentá-las. Precisar quanto e em que aspectos essa distância foi alterada pelas políticas de ação afirmativa e outros fatores socioeconômicos no período estudado é um caminho a ser trilhado, o que demanda novos estudos para seu desvelamento. (p. 878)

O conjunto de informações que analisamos brevemente no texto deste estudo nos permite afirmar que, seja no que diz respeito à categoria administrativa (pública ou privada) ou às modalidades de matrícula (presencial ou EAD), se mantêm as desigualdades no Ensino Superior.

Por outro lado, a expansão de matrículas e a diversificação do público que passou a acessar o Ensino Superior nas últimas décadas trouxeram desafios associados à permanência e ao sucesso acadêmico desses estudantes. Como já foi demonstrado em inúmeros estudos (Heringer & Carreira, 2024; Vargas & Heringer, 2017), a permanência dos estudantes é um fenômeno multidimensional, que envolve aspectos associados não apenas a características individuais e origem social dos estudantes, mas também a mecanismos e ações institucionais

que a estimulam ou dificultam. Entre os aspectos institucionais, destacamos as ações de assistência estudantil, que se ampliaram na última década, porém ainda não alcançam todo o universo de estudantes que demandam essas políticas. É importante alertar que as políticas de permanência e assistência estudantil incidem principalmente nas IES públicas, que atingem um número limitado de instituições e estudantes. Sabemos dessa limitação, entretanto é importante observar que tais ações, detalhadas principalmente na Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), recentemente consolidada na Lei n.º 14.914, de 3 de julho de 2024 (2024), trazem medidas que podem ser fundamentais para os estudantes que ingressam pelas cotas nas IES públicas – principalmente em cursos mais seletivos, muitas vezes que exigem horário integral e dificultam a conciliação do estudo com o trabalho – e podem fazer muita diferença na possibilidade de permanecer no Ensino Superior e concluir a graduação no prazo previsto.

Do ponto de vista do ensino privado, os desafios da permanência também estão colocados de maneira significativa, principalmente quando observamos as matrículas em EaD, tornando necessária também a adoção de medidas, por parte das IES, que ampliem as possibilidades de continuidade dos estudos. Nos cursos presenciais oferecidos por IES privadas, medidas como o ProUni e o Fies continuam tendo um papel relevante na manutenção e permanência dos estudantes.

Podemos afirmar que a década de 2011 a 2022 foi marcada por intensas mudanças e adaptações, especialmente no Brasil. Entre os aspectos positivos, destacamos as regulamentações e políticas públicas em escala federal, que contribuíram para ampliar o acesso e a permanência de negros na educação superior federal.

Por outro lado, os aspectos negativos incluem a crise econômica, que limitou a capacidade de trabalhadores arcarem com as mensalidades de IES privadas; os cortes de recursos destinados às IES públicas; os retrocessos políticos durante o governo Bolsonaro; e os impactos da crise sanitária da Covid-19. É desafiador determinar o peso relativo de cada um desses fatores nas transformações observadas no Ensino Superior entre 2011 e 2022, período abordado nas análises realizadas.

Entre as mudanças observadas, destacamos a expansão do EaD, oferecido principalmente pelas IES privadas. No que se refere ao perfil do público, as mulheres negras superaram os homens brancos em participação, conforme demonstrado pelas bases de dados

do IBGE e do Inep. Embora essas fontes não sejam diretamente comparáveis, ambas indicam tendências convergentes.

Na primeira década do século, as principais demandas giravam em torno do acesso de negros ao Ensino Superior. Apesar de os indicadores de 2011 a 2022 apontarem que ainda não atingimos plenamente essa meta, considerando a proporção dessa população em relação ao total, avanços importantes foram alcançados. Já na metade da terceira década deste século, o foco parece recair sobre os desafios relacionados à permanência dos estudantes e à ampliação das ofertas de formação no modelo EaD. É importante levar em conta, em qualquer discussão ou construção de políticas públicas, quem são os estudantes que ocupam os espaços acadêmicos, que ingressam e permanecem nos cursos superiores. Também cabe perguntar, enfim: onde estão os homens negros?

Nesse ponto, a concepção de justiça de Rawls (1992) contribui para refletir sobre a necessidade de políticas que assegurem igualdade de oportunidades e favoreçam os grupos mais vulneráveis. De forma complementar, a teoria de Fraser (2002, 2007, 2009) permite compreender que o enfrentamento das desigualdades no Ensino Superior exige tanto redistribuição de recursos e oportunidades quanto reconhecimento das diferenças culturais e identitárias. Além disso, a abordagem interseccional proposta por Crenshaw (2002), já antecipada no Brasil por Gonzalez (1983) e retomada por Carneiro (2011), ajuda a evidenciar o modo como sexo, raça e classe se entrelaçam na produção dessas desigualdades.

Um aspecto parece ser certo: a expansão do Ensino Superior brasileiro precisa continuar nos próximos anos, a fim de que se chegue a um patamar de pessoas com diploma de nível superior no Brasil compatível com as expectativas de desenvolvimento econômico e social esperadas para o País nas próximas décadas. Isso significa, por um lado, produzir os incentivos e investimentos necessários à ampliação contínua das matrículas na educação superior. Por outro lado, demanda um esforço significativo por parte de diferentes atores sociais para que aqueles que conseguiram ingressar no Ensino Superior tenham condições de concluir com sucesso sua formação, a fim de que a transição entre esse nível de ensino e o mercado de trabalho seja facilitada e aperfeiçoada no futuro próximo.

Referências

- Almeida, W. M. (2014). *ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: Uma análise sociológica*. Musa; FAPESP.
- Artes, A. (2018). Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira. *Educação em Revista*, 34, e192454.
- Artes, A., & Ricoldi, A. M. (2015). Acesso de negros no ensino superior: O que mudou entre 2000 e 2010. *Cadernos de Pesquisa*, 45(158), 858–881.
- Ascom Adufg-Sindicato. (2022). *G1: Gasto com educação recua pelo 5.º ano consecutivo e é o menor em dez anos, mostra levantamento*. <https://www.adufg.org.br/noticias/2-noticias/9999-g1-gasto-com-educacao-recua-pelo-5-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento>
- Benini, E. G., Fernandes, M. D., Petean, G. H., Penteadó, R. C., & Magnin, L. S. D. L. T. (2020). Educação a distância na reprodução do capital: Entre a ampliação do acesso e a precarização e alienação do trabalho docente. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18(3), e00307139.
- Carneiro, A. M., Andrade, C. Y., & Sampaio, H. (2022). *Impactos da pandemia de Covid-19 no Ensino Superior: Tendências e desafios*. *Caderno de Pesquisa NEEP*, 92, 1–101.
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.
- Carvalho, M. P. (2009). Gênero, raça e avaliação escolar: Um estudo com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 837–866. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300008>
- Consórcio de Acompanhamento de Ações Afirmativas – CAA. (2022). *10 perguntas para entender a primeira década da lei de cotas*. GEMAA. <https://gema.iesp.uerj.br/cartilha/cartilha-10-perguntas-para-entender-a-primeira-decada-da-lei-de-cotas/>
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10(1), 171–188.
- Daflon, V. T., Feres, J., Jr., & Campos, L. A. (2013). Ações afirmativas raciais no Ensino Superior público brasileiro: Um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 302–327.

- Feres, J., Jr., Daflon, V. T., & Campos, L. A. (2018). *Ação afirmativa: Conceito, história e debates*. EdUERJ.
- Fraser, N. (2002). Políticas feministas na era do reconhecimento: Uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In C. Bruschini & S. G. Unbehaum (Orgs.), *Gênero, democracia e sociedade brasileira* (pp. 59–78). Fundação Carlos Chagas; Editora 34.
- Fraser, N. (2007). Mapeando a imaginação feminista: Da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Estudos Feministas*, 15(2), 291–308. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000200002>
- Fraser, N. (2009). O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, 14(2), 11–33. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n2p11>
- Freire, A. P., Paiva, D. M. B., & Fortes, R. P. M. (2020). Acessibilidade digital durante a pandemia da covid-19: Uma investigação sobre as instituições de Ensino Superior públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 956–984.
- G1. (2023, 28 março). *Após 3 anos da 1.ª morte, Brasil chega à marca de 700 mil vítimas da Covid*. <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2023/03/28/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid.ghtml>
- Gazeta do Povo. (s.d.). *Casos de coronavírus pelo mundo*. <https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/casos-no-mundo/>
- Gonzalez, L. (1983). Racismo e sexismo na cultura brasileira. In L. A. Silva (Org.), *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos* (pp. 223–244). Anpocs.
- Guimarães, A. S. A. (2002). *Classes, raças e democracia*. Editora 34.
- Guimarães, A. S. A., & Rios, F. M. (2014). Cotas nas universidades públicas. *Afro-Ásia*, (50).
- Heringer, R. (2014). Um balanço de 10 anos de políticas de Ação Afirmativa no Brasil. *Revista Tomo*. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.3184>
- Heringer, R. R. (2024). Educação superior brasileira sob o governo Bolsonaro (2019–2022): Reflexões sobre um passado grotesco. In R. C. N. Leite, G. G. Santos, & S. Sampaio (Orgs.), *Observatório da vida estudantil: Desigualdades e racismos – outras miradas* (pp. 19–36). EDUFBA.

Heringer, R. R. (2025). Novas leis para o ensino superior público no Brasil: Desafios à implementação. *Integración y Conocimiento*, 14(2), 53–66. <https://lepesufrj.org.br/2025/09/15/novas-leis-para-o-ensino-superior-publico-no-brasil-desafios-a-iimplementacao/>

Heringer, R. R., & Carreira, D. (Orgs.). (2024). *10 anos da Lei de Cotas: Conquistas e perspectivas*. Faculdade de Educação da UFRJ; Ação Educativa.

Heringer, R. R., Crespo, B. D., & Souza, L. O. (2022). Acesso e permanência no contexto da pandemia de Covid-19: Uma análise a partir da Faculdade de Educação da UFRJ. *Práticas em Gestão Pública Universitária*, 6(2), 112–131.

Heringer, R. R., & Ferreira, R. (2009). Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no Ensino Superior no Brasil (2001–2008). In R. R. Heringer & M. de Paula (Orgs.), *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil* (pp. 1–292). ActionAid; HBS.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Nota técnica 02/2022: Atualização metodológica da PNAD Contínua*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101959.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Número de homens e mulheres no Brasil – Censo Demográfico 2022*. <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19625-numero-de-homens-e-mulheres.html>

Inep. (2022). *Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/servico-de-acesso-a-dados-protegidos-sedap>

Inep. (2023). *Censo da educação superior 2022: Notas estatísticas*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf

Inep. (2024). *Censo da educação superior 2023*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf

- Felinto, J. F., Morais, A. S., Carvalho, R. A., & Bizerra, L. F. F. (2022). Os impactos da Emenda Constitucional nº 95/2016 nas universidades federais: O caminho para o desmonte. *Research, Society and Development*, 11(15), e271111537173. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i15.37173>
- Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. (2010). *Institui o Estatuto da Igualdade Racial...* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm
- Lei n.º 14.914, de 3 de julho de 2024. (2024). *Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm
- Lima, M., & Campos, L. A. (2020). Apresentação: Inclusão racial no Ensino Superior – impactos, consequências e desafios. *Novos Estudos CEBRAP*, 39(2), 245–254.
- Luz, J., Feres, J., Jr., & Gershon, D. (2022). *Ciências sociais articuladas – O orçamento da educação, ciência e tecnologia no Brasil: 22 anos de avanços e retrocessos*. Observatório Legislativo Brasileiro.
- Mancebo, D., Remane, B. G. S., Araújo, G. H. A. M. D., Sondonato, M. D. S., Costa, R. P. D., & Dutra, T. D. S. (2022). Educação superior em tempos de pandemia: Análise no campo estudantil. *Revista Advir*, 30(42), 15–21.
- Paiva, A. R. (2011). Movimentos sociais e políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras: A ação do movimento negro. In I. Scherer-Warren & L. H. H. Lüchmann (Orgs.), *Movimentos sociais e participação* (pp. 95–115). Editora UFSC.
- Perini, E. R., & Cipriani, F. M. (2021). Os reflexos da pandemia da Covid-19 na vida de estudantes pretos e pardos do Brasil. *Cadernos do Aplicação*, 34(2), 1–20.
- Petrucelli, J. L., & Saboia, A. L. (Eds.). (2013). *Características étnico-raciais da população: Classificações e identidades*. IBGE.
- Prates, J. C. (2020). Refrações da crise sanitária, econômica e política no Brasil: Os impactos diferenciados em mulheres, negros e índios. *Textos & Contextos*, 19(1), e38839.
- Rawls, J. (1992). Justiça como equidade: Uma concepção política, não metafísica. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (25), 25–59. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451992000100003>

- Rosemberg, F. (2001). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 515–540.
- Rosemberg, F. (2005). Desigualdade de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In *Seminário Internacional Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais Brasileiras: O contexto pós-Durban* (pp. 10–55). Diversidade Educação Infantil.
- Sampaio, H., Pires, A., & Carneiro, A. M. (2022). De volta ao futuro? A pandemia de Covid-19 como catalisadora de mudanças no Ensino Superior. *Humanidades & Inovação*, 9(2), 53–66.
- Santos, A. P. da. (2012). Itinerário das ações afirmativas no Ensino Superior público brasileiro: Dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de Ciências Humanas*, 2, 289–317.
- Senkevics, A. S., Basso, F. V., & Caseiro, L. C. Z. (2022). Impactos da pandemia no acesso à graduação: Desigualdades de participação e desempenho no Enem 2019–2021. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 7, 1–38.
- Senkevics, A. S., Santanna Machado, T. de, & Oliveira, A. S. de. (2016). A cor ou raça nas estatísticas educacionais. *Textos para Discussão*, (41), 1–52.
- Silva, T. D., Teixeira, A., & Abreu, A. K. (Orgs.). (2021). *Pandemia e políticas públicas: A questão étnico-racial no centro do debate*. Ipea.
- Sousa, C. R. M. de. (2021). A pandemia da COVID-19 e a necropolítica à brasileira. *Revista de Direito*, 13(1), 1–27.
- Vargas, H. M., & Heringer, R. (2017). Políticas de permanência no Ensino Superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 72.

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 06 de junho de 2025; revisado em 25 de setembro de 2025; aprovado para publicação em 27 de outubro de 2025.

Autor correspondente:

Artes, Amélia – Av. Pasteur, 250, Praia Vermelha, 22290240 - Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contribuições de autoria:

Artes, Amélia – Conceituação (Igual), Curadoria de Dados (Liderança), Análise formal (Liderança), Investigação (Liderança), Metodologia (Igual), Administração do projeto (Igual), Supervisão (Igual), Escrita – rascunho original (Liderança), Escrita – análise e edição (Igual).

Heringer, Rosana – Conceituação (Igual), Curadoria de Dados (Suporte), Análise formal (Suporte), Investigação (Suporte), Metodologia (Igual), Administração do projeto (Igual), Supervisão (Igual), Escrita – rascunho original (Suporte), Escrita – análise e edição (Igual).

Disponibilidade de dados:

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português:
Andréa de Freitas Ianni <andreaiani1@gmail.com>

Versão e revisão em língua inglesa: Thaís Heringer Ramos
<thaisheringerramos@gmail.com>

Editoras responsáveis:

Editora Associada: Chantal Medaets <<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>>

Editora Chefe: Helena Sampaio <<https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>>